

Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE
Área: Educação Ambiental e Educação do Campo

EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA
CONTINUIDADES E RUPTURAS NA HISTÓRIA DO ASSENTAMENTO
VEREDA II – PADRE BERNARDO - GO.

Marco Antonio Baratto Ribeiro da Silva

Prof(a). Dr^a. Monica Castagna Molina

Brasília, abril de 2012.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA
CONTINUIDADES E RUPTURAS NA HISTÓRIA DO ASSENTAMENTO
VEREDA II – PADRE BERNARDO - GO.

Dissertação de Mestrado apresentada à banca de defesa, como parte dos requisitos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB. Área de Concentração: Educação Ambiental e Educação do Campo.

Orientadora: Prof. Dr. Mônica Castagna Molina

Brasília, Abril de 2012.

Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Área: Educação Ambiental e Educação do Campo
Marco Antonio Baratto Ribeiro da Silva

Banca de Defesa

Profª. Drª. Mônica Castagna Molina (orientadora)
Universidade de Brasília - UnB

Profª. Drª. Laís Maria de Mourão Sá - Titular
Universidade de Brasília - UnB

Prof. Dr. João Batista Pereira Queiroz - Titular
Universidade de Brasília - UnB

Profª. Drª. Eliete Ávila Wolff - Suplente
Universidade de Brasília - UnB

Dedicatória

Dedico este trabalho as pessoas que, de alguma forma, influenciaram diretamente não apenas em sua construção, mas para meu crescimento enquanto educador, militante e pessoa humana.

Portanto, dedico aos meus pais, Milton e Shirlei, por terem paciência e acreditarem que o investimento e a dificuldade de criar um filho e colocá-lo para enfrentar o mundo podem trazer benefícios não apenas material, mas espiritual, semeando o respeito e a paz para com as pessoas.

À minha querida companheira Juliana, sonhadora e militante como eu. Obrigado pelo carinho, pelo respeito e pelas contribuições afetivas e amorosas para que este trabalho pudesse ser realizado com empenho e dedicação.

À minha querida orientadora Monica. Obrigado pela força e pelo carinho. Pessoa que desde o início desta pesquisa acreditou e valorizou as construções desta caminhada, proporcionando a autonomia necessária e ao mesmo tempo a clareza norteadora do processo.

Agradecimentos

Agradeço de coração aos companheiros (as) Mauro, Sonia, Dona Valdete, Madalena, Hélia Cristina, Alderi, Diogo, Adriana, Pedro, Juciane, Wátilla, Maurício e a todos (as) que acreditam na EFA e contribuem para as construções e avanços de seus assentamentos. Agradeço aos amigos e acima de tudo companheiros (as) Tiago, Paola, a pequena Olivia, Juliana, Maurício, Tatiana, Drica, Robinho, Raquel, Dema, Pedro, Vivi, Janjão, Zeca, Nei, Vanderlúcia, Conrado, Silvanete, Osanette, Ana Rita, Flavão, Juarez, Gaspar, Parazinho, Delano e a todo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/DF, incansáveis militantes que muito me ensinaram e ainda ensinam a percorrer e acreditar na luta pela terra, pela Reforma Agrária, pela Educação do Campo e pelo projeto popular e socialista. Agradeço aos companheiros (as) e parceiros Vicente, Vânia e Davi, por acreditarem na Educação do Campo. Agradeço aos meninos e meninas do Curso Técnico em Agroecologia do PRONERA, futuros profissionais e acima de tudo militantes da Agroecologia, Educação do Campo e Reforma Agrária. Aos companheiros (as) Laís e João Batista, muito mais que membros da banca, mas, amigos e companheiros que sempre estiveram juntos, dando força e potencializando nosso trabalho e militância. Agradeço a todos os movimentos sociais e populares que projetam suas histórias e militâncias para construir um novo projeto de nação, popular, socialista e centrado nos avanços e conquistas a partir da soberania popular e da justiça social: MST, MAB, MPA, MMC, CPT, MTD, FEAB, ABEEF, MTST, Consulta Popular, CIMI, Cáritas, Levante Popular da Juventude e VIA CAMPESINA. Uma saudação especial...

RESUMO

O presente trabalho se desenvolve como processo teórico-prático em um Assentamento de Reforma Agrária, frente à necessidade coletiva de fortalecer as relações educativas, sociais e ambientais existentes entre a Escola Família Agrícola e o assentamento Vereda II, localizados no município de Padre Bernardo - GO. O objetivo de fortalecer, de forma contra hegemônica, a concepção de organização política, produtiva e pedagógica das relações entre a comunidade assentada e a escola comunitária implica desde o início a adoção de uma postura teórica e metodológica diferenciada. A metodologia da pesquisa-ação foi construída e refletida coletivamente com integrantes do grupo assentado no Vereda II e com membros da Associação Mantenedora da Escola Família Agrícola - AMEFA, a partir de trabalhos realizados entre a comunidade e a escola, desde o início do 1º curso técnico em Agroecologia, no período de 2005 a 2012. O método consiste na realização de encontros periódicos com dois grupos de experiência (do assentamento e da escola), cada um constituído de 05 pessoas escolhidas coletivamente. O conteúdo que emergiu nos grupos de experiência foi sistematicamente registrado em diários de bordo. Além disso, foram feitas observações da dinâmica dos espaços escolares e comunitários que envolvem as inter-relações entre escola e comunidade, igualmente registradas no diário de bordo. O processo permitiu discutir e analisar os avanços pedagógicos e estruturais dos conceitos da Educação do Campo e da Agroecologia. A presente dissertação apresenta resultados do referido processo de pesquisa-ação, compreendendo a estrutura política e pedagógica da escola dentro do contexto de assentamentos de reforma agrária e como esta se relaciona com a realidade do assentamento Vereda II. O fortalecimento da organização da realidade camponesa e agrária local integra, em via de mão dupla, a educação como uma proposta interdisciplinar, dialógica e contra-hegemônica envolvendo os aspectos culturais, ambientais e sociais da região.

Palavras Chave: *Agroecologia, Educação, Campo, Hegemonia, Reforma Agrária.*

Abstract

This thesis, prepared in the field of Education and Human Ecology, at the Faculty of Education of Brasilia University is developed as a practical and theoretical process in a land reform settlement, by collective need to work the environmental, social and educational relations between the *Familia Agrícola* School and the *Vereda II* Settlement, situated in Padre Bernardo – Goiás. The objective of strengthen, in a counter hegemonic way, the conception of pedagogical, productive and political organization in relations between the settled community and the communitarian school implies the adoption of a distinctive theoretical and methodological approach. The action research methodology was thought collectively by members of the group settled on *Vereda II* and members of the Association of the School Maintainer (AMEFA), since beginning of the first technical course in agroecology, between 2005 and 2012. The method consists in the realization of periodic meetings with two experience groups (in the settlement and in the school). The content that appeared in the experience groups was systematically written in a logbook. Furthermore, observations of the dynamic of interrelations between school and community were written in the logbook in the same way. The process allowed to discuss and analyzes the progress of structural and educational concepts of rural education and agroecology. This dissertation presents results of the action research procedure, understanding the policy framework and the pedagogical project of the school within the context of land reform and realizing how it relates to the reality of settlement *Vereda II*. The organization of peasant and agrarian reality integrates education as a counter hegemonic, dialogical and interdisciplinary proposal that involves cultural, environmental and social aspects in this region.

Keywords: Agroecology, Rural Education, Land, Hegemony, Land Reform

LISTA DE FIGURAS E FOTOS

FIGURA 01: MAPA DO ESTADO DE GOIÁS. PADRE BERNARDO. LESTE DE GOIÁS E NORTE DO DF.....	63
FIGURA 02: CURSO DE AGROEXTRATIVISMO NO CERRADO. ONG ECODATA E ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA 2009.....	70
FIGURA 03: SEU DANIEL DEMONSTRANDO SUA HABILIDADE PARA FAZER FARINHA DE BARU. ASSENTAMENTO VEREDA II. 2011.....	71
FIGURA 04: ANTONIO ARANDO 5 HECTARES DE PARTE DE SUA TERRA PARA PLANTIO DE MANDIOCA. ASSENTAMENTO VEREDA II. 2011.....	73
FIGURA 05: PRODUÇÃO DE MAXIXE E VAGEM NA ROÇA DE SEU MANOEL. ASSENTAMENTO VEREDA II. 2011.....	74
FIGURA 06: REUNIÃO COM O GRUPO DE EXPERIÊNCIA DO ASSENTAMENTO VEREDA II. 21/09/2011.....	82
FIGURA 07: FOTO ATUAL DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA. ASSENTAMENTO VEREDA II.....	93
FIGURA 08: RADIO COMUNITÁRIA CERRADO FM. ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA. ASSENTAMENTO VEREDA II.....	95
FIGURA 09: PEDRO E JUCIANE, RAIZEIROS (AS) LOCAIS E SEU FILHO. ASSENTAMENTO VEREDA II. 2011.....	105

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Inspirações e a Implicação com a Pesquisa	12
CAPÍTULO 1	20
O REFERENCIAL TEÓRICO	20
1. Perspectivas sociais da influência e das concepções da Educação do Campo nos processos de fortalecimento do protagonismo camponês em assentamentos e acampamentos de Reforma Agrária.	20
1.1 Educação do Campo: origens e fundamentos	20
1.2 A Escola do Campo	30
1.3 Reforma Agrária: a luta pela terra, a educação e o poder hegemônico	34
1.4 A Multi-dimensionalidade Agroecológica: agroecologia X agronegócio	40
CAPÍTULO 2	47
O MÉTODO APLICADO	47
2.1 A Pesquisa-Ação	47
CAPÍTULO 3	54
O CONTEXTO, O MUNICÍPIO E A ESCOLA	54
3.1. O CONTEXTO, AS CONSTRUÇÕES E AS QUESTÕES DE PESQUISA	54
3.2. Contexto histórico, social e político do município de Padre Bernardo – GO.	60
CAPÍTULO 4	65
ANÁLISE METODOLÓGICA	65
4.1. A Escola vista a partir da comunidade	65
4.1.1. A negociação com os assentados (as)	65
4.1.2. A dinâmica do assentamento	68
4.1.3. O Grupo de Experiência do assentamento	78
4.2. A comunidade vista a partir da Escola Família Agrícola - EFA	85
4.2.1 A negociação com a Escola Família Agrícola	85
4.2.2. A dinâmica da Escola	87
4.2.3. O grupo de experiência da escola	95
4.3. Para onde vamos? A comunidade da escola e a escola da comunidade.	101
4.3.1. O diálogo Comunidade/escola.	101
4.3.2. O diálogo escola/comunidade	106
Conclusão	113
Referências Bibliográficas	116
Anexo 1	119
Anexo 2	127

O objetivo da escola não é apenas conhecer a atualidade, mas dominá-la. E aqui os métodos de ensino são inúteis. É preciso tomar os fenômenos em suas mútuas ligações e interações; é preciso mostrar que os fenômenos em sua atualidade são parte de um processo histórico único e geral de desenvolvimento; é preciso esclarecer a essência dialética do que nos cerca. Mas isto é possível somente pelo caminho da unificação do ensino ao redor de grupos de fenômenos como objetos de estudo. As questões do ensino unificado, concentração de ensino ao redor de eixos básicos, recebem aqui a devida importância. As questões metodológicas que aparecem partem não apenas da melhor compreensão e da assimilação mais completa, mas da essência da tarefa – o estudo e o conhecimento dos fenômenos da atualidade nas suas ligações mútuas.

MOISEY M. PISTRAK

Introdução

Inspirações e a implicação com a pesquisa

INTRODUÇÃO

INSPIRAÇÕES E A IMPLICAÇÃO COM A PESQUISA

A Educação do Campo sintetiza atualmente em minha história, uma correlação de diversas funções: estudos, militâncias, ativismos, superações que culminam em conhecimentos, conquistas, aprendizados, respeito e, principalmente, vivências e contatos multiculturais e sócios históricos de ampla riqueza para pensar e repensar a vida.

Desta maneira, esta proposta de pesquisa surge a partir de um conjunto de implicações e inspirações que antecedem minha própria história na academia. Ela deságua em um universo amplo de inquietações que afloram insistentemente durante toda minha militância, iniciada na década de noventa com a inserção no Partido dos Trabalhadores - PT. A partir de então, muitas ações e relações foram sendo construídas por mim entre diferentes territórios, principalmente em Taguatinga, Ceilândia e Brazlândia, regiões periféricas do Distrito Federal, porém, com um grande potencial cultural, humano, ambiental e social.

Estas ações e relações contribuíram para fortalecer meu olhar sobre questões que envolviam tudo e todos que estavam em nossa volta. Nas regiões periféricas do país, e no Distrito Federal não é diferente, sempre convivemos com todos os tipos de problemas sociais. Faltava sempre algo: ausência quase que total do Estado e de políticas públicas; escolas precárias; ausência de atividades culturais; infra-estrutura das cidades em péssimas condições; violência; alto consumo e tráfico de drogas; excesso de subempregos e baixa oferta de empregos e etc. Tudo isso contribuiu muito para que pudéssemos não apenas nos indignar, mas, propor algo, agir e buscar sempre qualificar nosso olhar, nossa militância, estudos, em prol de poder devolvê-lo a base, ao povo, cumprir minimamente nossa função social de forma propositiva.

Estas inserções e múltiplos olhares e ações, de fato, fizeram que eu pudesse buscar uma formação acadêmica de qualidade, voltada muito mais para fora da

Universidade do que para dentro. Sempre estive na posição social dos que não eram para entrar nas Universidades públicas, sempre elitistas e muitas vezes descoladas da realidade social que as envolviam, mas justamente por isso, e também pela própria descrença de muitos companheiros que me cercavam e, portanto eram como eu, condicionados ao *establishment*¹ de instituições ideológicas e repressoras controladas pelas classes dominantes, que decidi buscar com todas as forças a possibilidade de fazer a diferença por mim e por meus pares, adentrado à Universidade e ocupando este espaço sempre tão seletivo e pouco democrático.

Quando pensei em tentar uma Universidade, logo refleti sobre a possibilidade de estudar mais sobre educação. Sempre gostei de articular, trabalhar com pessoas, de promover intervenções diretas, que pudessem contribuir para transformar situações. E sempre entendi que a educação, (formal, não formal e informal) poderia ser a ferramenta ideal para subvertemos o que estava estabelecido enquanto processos históricos, econômicos, sociais e ambientais.

No curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, durante o ano de 2005, tive a possibilidade de me aproximar da Educação Popular. Descobri que eu já fazia Educação Popular, durante minhas tarefas de militante social do PT, nos diálogos em espaços comunitários nos quais a educação, em sua essência, trabalhava harmônica e desarmonicamente com as mazelas, dificuldades e todos os tipos de ausências. Observei que na Universidade, falava-se muito e teoricamente de Educação Popular, mas na maioria das vezes sem um sentido de contato direto e real. Por outro lado, muitas reflexões estavam sendo compartilhadas. Diálogos entre muitos autores e pensadores que fizeram a Educação Popular acontecer na prática, com vivência, intervenção e transformação foram surgindo e potencializando nossas reflexões.

Em uma destas reflexões e buscas me deparei com a Educação do Campo, no mesmo ano de 2005. Em situações anteriores, já tinha visto e ouvido sobre a proposta da Educação do Campo em pequenas comunidades assentadas e acampadas do entorno do Distrito Federal, mas não tinha ainda me aprofundado sobre o que esta proposta de educação realmente representava em sua materialidade de origem. E foi justamente esta

¹ Em sentido mais abstrato, refere-se à ordem ideológica, econômica e política que constitui uma sociedade ou um Estado. Designa uma elite social, econômica e política que exerce forte controle sobre o conjunto da sociedade, funcionando como base dos poderes estabelecidos.

materialidade que me fez adentrar a esta luta. A partir do conhecimento das ações, discussões, conquistas, místicas, é que me vi como elemento que também poderia contribuir para a construção deste processo.

De fato, venho observando a Educação do Campo, dentro de suas perspectivas sócio-históricas, como fundamental e verdadeiramente contra hegemônica para a construção da educação que queremos. Neste sentido, entendi que a academia se torna um dos espaços nos quais a luta pela Educação do Campo aflora a partir do protagonismo dos movimentos sociais e sindicais do campo e também das cidades. Desde então, procurei fortalecer este protagonismo social, trabalhando em uma perspectiva de construção dialógica, fortalecendo e contribuindo com a luta e construção dos movimentos sociais camponeses.

Durante minha formação acadêmica sempre busquei a Educação do Campo como forma não apenas de trabalho, mas de profunda militância e dedicação aos companheiros, a cumprir minhas tarefas e a servir principalmente a base, sempre de forma respeitosa, na horizontalidade das relações, com a escuta sensível sempre pronta principalmente para aprender.

Procurei direcionar minha atuação e formação na educação dentro da academia, para trabalhos com populações tradicionais, sejam quilombolas, camponeses, indígenas, ribeirinhos. Busquei trabalhar aprendendo a conhecer e a reconhecer os múltiplos saberes existentes, não apenas disciplinares, mas, estabelecendo uma profunda relação de aprendizagem com a cultura popular, costumes, crenças, festas populares e etc.

Quando fui fazer parte do PET (Programa de Educação Tutorial) ², da Faculdade de Educação da UnB, encontrei um grupo centrado em trabalhos com as comunidades tradicionais e quilombolas do município de São João da Aliança, em Goiás. Neste momento, comecei aprender a relacionar um pouco do que eu fazia antes de entrar na Universidade com a proposta de integrar aprendizados e diversos tipos de conhecimentos. Este trabalho fazia parte do projeto Mulheres das Águas, coordenado

² O Programa de Educação Tutorial (PET) foi criado para apoiar atividades acadêmicas que integram ensino, pesquisa e extensão. Formado por grupos tutoriais de aprendizagem, o PET propicia aos alunos participantes, sob a orientação de um tutor, a realização de atividades extracurriculares que complementem a formação acadêmica do estudante e atendam às necessidades do próprio curso de graduação. O estudante e o professor tutor recebem apoio financeiro de acordo com a Política Nacional de Iniciação Científica. Fonte: Portal do MEC: www.mec.gov.br (acessado em 27/04/2011).

pela professora Leila Chalub, e foi extremamente rico do ponto de vista pluridisciplinar e multicultural.

Neste mesmo período, por intermédio da proposta desenvolvida pelo PET, tive a oportunidade de conhecer o início do trabalho de uma escola comunitária em um assentamento de Reforma Agrária, do município de Padre Bernardo – GO. Nesta discussão, junto às comunidades, estavam diversos parceiros: Universidade de Brasília (Grupo de Trabalho de Apoio a Reforma Agrária – GTRA), coordenado pela professora Mônica Molina; Universidade Católica de Brasília (Projeto Pedagogia da Alternância), coordenado pelo professor João Batista Queiróz e associações de diversos assentamentos e comunidades rurais da região.

Este espaço de educação que estava sendo construído, muito mais que uma escola, mas um espaço de formação viria ser a Escola Família Agrícola de Padre Bernardo - EFA, localizada no Assentamento Vereda II, tendo no protagonismo das populações assentadas na região, o centro de trabalho de ação e gestão pedagógica. Assim, se constituiu a Associação dos Mantenedores da Escola Família Agrícola de Padre Bernardo – AMEFA, tendo representantes eleitos em seu Conselho Deliberativo de diversas comunidades rurais da região, estabelecendo um elo entre elas antes não existente.

Esta proposta tinha por objetivo a criação de um Curso Técnico Profissionalizante em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia com gestão participativa entre os diversos atores, sejam as comunidades, seus estudantes, e outros parceiros também fundamentais como professores e estudantes das Universidades envolvidas. Neste período, tive a oportunidade de participar de algumas discussões e aulas com a comunidade, iniciando uma relação que eu não poderia imaginar aonde chegaria. Minha inserção primeira neste processo foi como estudante de graduação em Pedagogia. Eu já conhecia outras áreas de assentamentos, mas, neste caso, tive a oportunidade de conhecer e vivenciar a construção concreta de espaço educativo popular como eu não tinha visto antes.

De fato, muitos conceitos e metodologias transitavam por esta experiência, mas foi a matriz da Educação do Campo e sua origem na materialidade da Educação Popular que constituíam uma consolidação teórico-prática fundamental para que esta proposta fosse metodologicamente diferenciada e socialmente contra hegemônica. A própria Pedagogia da Alternância, necessária para relacionar as práticas escolares às vivências e trabalhos

reais dentro das comunidades, transformava esta proposta educativa em uma valorosa experiência pactuada por e com os diversos movimentos e grupos sociais organizados, trazendo outros valores que não apenas o acadêmico, e muito menos, o olhar unilateral que estamos acostumados a perceber nas relações escolares e educativas.

Quando fui integrar a equipe do Grupo de Trabalho de Apoio a Reforma Agrária da UnB – GTRA, que desenvolvia alguns projetos naquela região, foi o momento no qual comecei a aproximar de todas aquelas comunidades. Como desenvolvíamos o projeto no Assentamento Vereda I, comunidade muito presente nas discussões da escola, naturalmente nos aproximamos do debate e começamos a nos relacionar de forma mais intensa com esta comunidade, estabelecendo um elo de ligação mais orgânico com aquele território.

Com o retorno do projeto de Educação de Jovens e Adultos – EJA, do PRONERA³ em convênio com a Faculdade de Educação da UnB, tive a oportunidade de acompanhar estas salas de aula de EJA, já que estava trabalhando mais organicamente com as comunidades daquela região. Desta forma, iniciei uma vivência e um trabalho muito próximo com as comunidades, contribuindo no desenvolvimento das ações diárias e interlocuções em outros espaços de discussão que envolviam os assentamentos locais.

A partir de então, iniciei uma maior militância junto a Escola Família Agrícola participando das atividades como professor colaborador e representando sua associação em diversos espaços públicos como o Colegiado Territorial de Águas Emendadas (Territórios da Cidadania)⁴ e outros espaços institucionais de discussão na qual a EFA

³ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), tem a missão de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. Atua como instrumento de democratização do conhecimento no campo, ao propor e apoiar projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. Os jovens e adultos de assentamentos participam de cursos de educação básica (alfabetização, ensino fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio e diferentes cursos superiores e de especialização. O Pronera capacita educadores, para atuar nas escolas dos assentamentos, e coordenadores locais, que agem como multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias. Fonte: www.incra.gov.br (acessado em 27/04/2011).

⁴ O Território da Cidadania Das Águas Emendadas - DF/GO/MG abrange uma área de 37.721,70 Km² e é composto por 11 municípios: Brasília, Buritis, Cabeceira Grande, Unai, Água Fria de Goiás, Cabeceiras, Formosa, Mimoso de Goiás, Padre Bernardo, Planaltina e Vila Boa. A população total do território é de 2.769.373 habitantes, dos quais 52.966 vivem na área rural, o que corresponde a 1,91% do total. Possui 10.114 agricultores familiares, 5.507 famílias assentadas. Seu IDH médio é 0,83. No território Das Águas Emendadas foram previstas para o ano de 2010 um total de 56 Ações com a atuação de 10 ministérios que integram o Programa Territórios da Cidadania, com valor previsto de R\$ 754.498.038,96.

poderia fazer parte. Essa aproximação culminou na criação de uma proposta de realizar meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia, junto à comunidade do Vereda I, um dos assentamentos que mais atuei nestes últimos anos. Este trabalho teve a participação direta da comunidade, desde sua criação até o desenvolvimento e a conclusão, aproximando e observando aspectos relacionados a organização local, a cultura e suas relações e implicações no diálogo entre a Escola Municipal de educação básica de Padre Bernardo, a Escola Família Agrícola e processos educativos não formais comunitários ali existentes.

Com a formatura da primeira turma de Técnicos em Agroecologia em convênio EFA/PRONERA/UnB e UCB, iniciamos uma longa caminhada para reescrever a segunda edição do projeto, desta vez com uma inserção regional maior, e tendo como proponente direto, a própria Associação Mantenedora da Escola Família Agrícola de Padre Bernardo. Participamos de diversos espaços que discutem a Educação do Campo, no âmbito do PRONERA, com o objetivo de fortalecer conceitualmente e administrativamente a inserção da escola enquanto espaço de captação e gestão de recursos e convênios a partir de editais públicos para potencializar sua capacidade de ofertar cursos de Educação Popular, Educação do Campo, Agroecologia e Reforma Agrária. Neste esforço, através de uma articulação com a coordenação nacional do PRONERA, tivemos a oportunidade de iniciar uma parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB e desencadear uma série de discussões para ofertar um curso em cooperação entre AMEFA, IFB e PRONERA/INCRA.

A partir destas discussões, reformulamos o projeto e iniciamos um diálogo com docentes do IFB articulado com a Associação Mantenedora da EFA. Durante um ano, nos debruçamos sobre esta proposta, fizemos várias reuniões na sede da EFA, no Instituto Federal, com presença de todos (as) os parceiros e envolvidos. Nesta caminhada, tive a oportunidade de representar a AMEFA nestes diálogos e articulações, tanto políticas, pedagógicas e metodológicas. Atualmente, com a cooperação em andamento, estamos fortalecendo o Centro de Formação da EFA a partir da construção de novos diálogos, novos paradigmas e estabelecendo relações e parcerias importantes para gerar a autonomia das comunidades e parceiros que fazem parte do corpo deliberativo da Escola.

A proposta da Escola vem se transformando e potencializando-se para que possamos avançar na constituição e no debate de qual escola queremos, orgânica, politicamente fortalecida e multidimensional em suas ações e relações contra hegemônicas, trazendo como base de sustentação a Educação Popular, a Educação do Campo e a Agroecologia como aportes teóricos e práticos de enfrentamento a uma matriz educacional, produtiva, econômica e social a qual buscamos superar.

Desta forma, objetivamos identificar e analisar o processo de construção de práticas de Educação do Campo e da Agroecologia no Assentamento Vereda II, município de Padre Bernardo, Goiás. Assim, as relações dialógicas entre Escola Família Agrícola e comunidade assentada se tornam necessárias para o entendimento de possíveis avanços ou retrocessos a partir da adoção dos conceitos da Educação do Campo e da Agroecologia.

Para isso, observa-se que, durante esta caminhada, que começou há cerca de oito anos, muitas reflexões a partir da coletividade vem sendo feitas, dentre elas, para tornar a escola cada vez mais forte e protagonista através das lutas dos sujeitos que a compõe, busca-se utilizar ao máximo do trabalho como princípio educativo e da mística da luta pela terra e pela Reforma Agrária como norteadora da pesquisa e analisando até que ponto se insere nos princípios políticos e pedagógicos adotados pela escola.

CAPÍTULO 1

O Referencial Teórico

CAPÍTULO 1

O REFERENCIAL TEÓRICO

1. PERSPECTIVAS SOCIAIS DA INFLUÊNCIA E DAS CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS PROCESSOS DE FORTALECIMENTO DO PROTAGONISMO CAMPONÊS EM ASSENTAMENTOS E ACAMPAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA.

1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: ORIGENS E FUNDAMENTOS

Este estudo requer um aprofundamento nos seguintes conceitos: Educação Popular, Educação do Campo, Políticas Públicas, Agroecologia, Reforma Agrária, Função Social da Escola, Hegemonia e Contra-Hegemonia e Protagonismo Camponês. Para subsidiar esta proposta, necessitaremos um diálogo com os seguintes autores: Arroyo, Caldart e Molina (2004), Arroyo e Fernandes (1999), Freire (1979, 1989, 1993), Altieri (1998), Sevilla Guzmán e González de Molina (2008), Gliessman (2001), Paludo (2003), Kolling, Molina e Nery (1999), Munarim (2006), Barbier (2002), Thiollent (2011), Pistrak (2008, 2009), Sauer (2010), Leite, Medeiros, Palmeira, Heredia, Cintrão (2004).

Espera-se a partir destas análises estabelecer reflexões e novas construções acerca dos processos sociais, culturais, educativos e ambientais das possíveis relações transformadoras que o diálogo entre escola comunitária e comunidade desencadeiam em relação ao desenvolvimento dos processos sociais que envolvem o assentamento, seus avanços e a busca pela integralidade da Educação do Campo e da Agroecologia como ferramentas norteadoras das possíveis conquistas e construções coletivas.

As lutas sociais dos camponeses em prol da verdadeira e da integral assimilação da Reforma Agrária pelo poder do Estado e pela sociedade demandam um processo educativo emancipatório profundo, estabelecendo-se a partir das raízes identitárias e culturais e perpassando por todo o sentimento de pertencimento e protagonismo do sujeito camponês à causa da Reforma Agrária.

A partir da década de 90, muitas articulações e movimentos sociais populares, organizações sindicais, partidos políticos e ONGs, desenvolveram e pensaram práticas de educação envolvendo as populações do campo.

Para compor de forma mais ampla esta luta popular, observaram que a Educação do Campo, advinda e complementar ao processo da Educação Popular, deveria ser tomada como um dos eixos principais para o fortalecimento dos processos constitutivos e organizativos dos assentamentos, e mais, necessitava-se que esta proposta de educação dialogasse diretamente com a realidade social local e que a partir desta, se desenvolvesse os direcionamentos de qual o papel que a educação do campo pode e deve desenvolver em consonância com os movimentos sociais locais e levando em conta toda a complexidade e variações existentes nas mais diversas comunidades rurais da Reforma Agrária.

Para entendermos este contexto, devemos voltar nas discussões e nas construções da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo – I CNEC, realizada entre os dias 27 e 30 de julho de 1998, na cidade de Luziânia, estado de Goiás. Nesta Conferência, as cinco entidades promotoras (MST, CNBB, Unicef, Unesco e Universidade de Brasília – UnB), assumiram a tarefa de potencialização e continuidade da mobilização nacional construída pelo processo de preparação da própria Conferência.

Os objetivos desta Conferência partem inicialmente de uma análise profunda da tendência dominante que se consolida em nosso país, marcado seriamente por uma alta exclusão e desigualdade social, que considera a maioria da população que vive no campo como a faceta atrasada e fora de lugar para o projeto de modernidade. No modelo capitalista emergente centrado na expansão de mercados predominantemente urbano, camponeses, indígenas e muitas outras populações rurais são vistos como populações que tendem a se extinguir. Desta maneira, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para essas pessoas, a não ser as compensatórias e/ou assistencialistas, reforçando a própria condição de inferioridade imposta a esta população (Texto Base, 1998).

Desta forma, uma das pautas fortes da Conferência era recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país. Para isso, seria necessário pensar e implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil que incluía os milhões

de pessoas que vivem no campo, partilhando assim da convicção que a educação, além de um direito, faz parte dessa estratégia de inclusão.

A Educação do Campo, nesse contexto, aparece estrategicamente como forma de garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida no campo. Nesta discussão encontra-se repensar que tipo de escola queremos, a proposta educativa que ali se desenvolve e o vínculo dessa educação com a estratégia específica de desenvolvimento para o campo brasileiro.

Um dos pontos fortes que se evidencia no texto final da Conferência e que também norteia as discussões da Educação do Campo é qual projeto devemos pensar para o campo no país. Fica muito claro que não podemos pensar um projeto de desenvolvimento se ele não for popular. Na ótica capitalista o meio rural vem se modernizando. Esse moderno se vincula a um modelo de campo insustentável, com aumento do uso de fertilizantes, irrigação, e de equipamentos mecânicos de alto impacto.

Esse mesmo processo vem expulsando do campo milhares de agricultores, concentrando a propriedade fundiária, expulsando também parte dos assalariados rurais. De fato, não temos como falar de Educação do e para o povo no campo se não fizermos uma ampla análise de conjuntura de vários processos que se complementam enquanto estruturas que se constituem hegemonicamente para formação do campo em questão. É essa discussão que a I CNEC se dispôs a fazer para consolidar um mecanismo de enfrentamento a matriz de campo imposta pelos setores da elite urbana e agrária do país.

Nesse contexto nasce o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) no ano de 1998 como uma proposta de política pública voltada a enfrentar este grande desafio da alfabetização e da escolarização buscando a elevação dos níveis de escolaridade de jovens e adultos do campo. Por meio destas ações, tem como proposta trabalhar a formação dos educadores populares em educação de jovens e adultos (EJA), formação de profissionais de nível médio e superior comprometidos com a Reforma Agrária e concessão de bolsas de capacitação e Formação Profissional em Assistência Técnica, formando, em 12 anos, cerca de 500 mil trabalhadores rurais assentados no Brasil.

Um dos pontos que também podemos considerar como conquista histórica foi o fato de que o MEC (Ministério da Educação), depois de mais de 70 anos de existência, somente agora, se dispôs a criar um espaço formal para acolher e coordenar as discussões em torno da elaboração das políticas públicas para a Educação do Campo. Temos que considerar ainda que essa função exercida e executada pelo MEC deve ser creditada levando-se em conta as vozes dos próprios sujeitos do campo que protagonizaram e reivindicaram esse espaço de política. Segundo Antônio Munarim (2006):

A criação de uma Coordenação-Geral de Educação do Campo na estrutura do MEC, que pode ser vista como um ponto de alcance das forças populares do campo que propugnam por políticas democráticas de educação, deve também ser encarada como um ponto de partida, num árduo e longo caminho de transformação da máquina estatal. (MUNARIM, 2006, p. 16).

Neste sentido, esta busca da construção de uma nova base conceitual sobre o campo e sobre a Educação do Campo, trata-se da superação de um paradigma dominante, que, antes de tudo, projeta o campo como a faceta atrasada da sociedade, tendo a cidade como ideal de desenvolvimento a ser por todos alcançado, e o rural como a permanência do atraso, produzindo políticas públicas voltadas ao desenvolvimento econômico e social em franco privilégio ao espaço humano urbano ou, mais que isso, em detrimento da vida no meio rural. As políticas voltadas ao meio rural, de fato, são traçadas no sentido de extrair do campo o máximo de benefício em favor da vida na cidade, ou, como demonstra a lentidão histórica da formalização da educação e das políticas desenvolvidas ao meio rural e recentemente formalizadas nas instituições públicas, direciona-se ao pensamento de urbanizar o campo, desqualificando as raízes camponesas, seus espaços organizativos, suas tradições e sua importância integradora para o desenvolvimento social para a sociedade como um todo.

A busca por uma nova concepção de Educação do/no Campo de base popular implica, deste modo, na criação de ações na perspectiva de instalar nas instituições uma agenda de pesquisa na temática do campo. De acordo com Antônio Munarim (2006);

Os movimentos e organizações sociais têm insistido muito nesse ponto, e até apresentam importantes iniciativas, criando institutos de pesquisa e estabelecendo parcerias para ações concretas com intelectuais vinculados a Universidades públicas e comunitárias e mesmo com certos setores universitários, mormente na criação de cursos de pós-graduação. Entretanto, é necessário muito mais que isso para a criação e consolidação de um movimento orgânico de produção de novos conhecimentos na área. (MUNARIM, 2006, p. 20).

Desta forma, começou-se a pensar em um novo modelo e uma nova perspectiva de desenvolvimento na Reforma Agrária, tendo a Educação do Campo como processo articulador das ações a serem desenvolvidas no âmbito dos assentamentos e contribuindo diretamente para a promoção de um novo modelo de desenvolvimento do campo, pensando novas formas de organização, de produção e de trabalho onde a educação seria um importante eixo de articulação destas ações. Para que isso possa ocorrer, muitos desafios terão que ser enfrentados, a maioria diz respeito ao que se refere à formação de sujeitos de direito (Santos; Oliveira, 2008).

Entre os desafios que recaem sobre as possibilidades da Educação do Campo e sua importância articuladora, diz respeito a como esta educação pode promover o acesso aos meios pelos quais lhes permitam conhecer os complexos processos de conhecimento, embutidos nos processos de produção econômica, política e cultural. Segundo Santos e Oliveira (2008) *“Esses meios nos são dados em um processo continuado de educação, que vai desde a família, passando pelo trabalho nos quais esses sujeitos estão envolvidos, e também pela escolarização”*. Tais meios foram historicamente sonhados à população do campo persistindo seu trágico legado até os dias de hoje, para isso, basta observar os baixos índices de escolarização e de alfabetização registrados no campo brasileiro.

Mas qual Educação do Campo queremos? Segundo Caldart (2008), *“uma primeira compreensão necessária é de que se o conceito de Educação do Campo, como parte da construção de um paradigma teórico e político, não é fixo, fechado, e também não pode ser aleatório e arbitrário”*, ou seja, a Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere.

Durante esses anos de discussão e construção coletiva da Educação do Campo, muito se pensou em termos de políticas públicas e seus aspectos político-institucional, mas para estas discussões tomarem corpo e virarem metas a partir dos acúmulos de

pensamentos e pesquisas sociais, muitas lutas foram travadas nas bases organizativas e muito se pensou através da união de pensadores, movimentos sociais do campo (MST/CONTAG), e principalmente do povo camponês, sujeitos ativos e protagonistas diretos das vivências e das buscas de melhoria de vida e de garantia de seus direitos enquanto cidadãos.

Caldart (2008) nos diz que é nesta perspectiva que surge a Educação do Campo, advinda da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território e sua identidade. A partir destas reflexões, Caldart (2008) afirma ainda uma preocupação da perda da identidade originária da Educação do Campo:

À medida que a Educação do Campo vai se afirmando na sociedade, que entra como nomes de secretarias ou coordenações de governos, que aparece como especificidade de preceitos legais, que dá nome a cursos e a linhas de pesquisa, que indica determinadas práticas ou reflexões de movimentos sociais, de movimentos sindicais ou de grupos sociais específicos, começa a aparecer uma tendência que desloca a Educação do Campo de sua identidade originária. A tendência é a de descolar esses termos dependendo dos interesses em questão ou dos sujeitos envolvidos no debate ou nas práticas e situações de conflitos. (CALDART, 2008, p. 70).

Caldart (2008) afirma ainda que existem muitos que, de fato, queiram tirar da Educação do Campo a dimensão da política pública porque tem medo que a relação com o estado contamine seus objetivos sociais emancipatórios. Há aqueles que consideram que o debate de projeto de desenvolvimento de campo já é Educação do Campo, porém, há aqueles que ficariam bem mais tranquilos se a Educação do Campo pudesse ser tratada como uma Pedagogia, cujo debate originário vem apenas do mundo da educação, sendo às vezes conceituada mesmo como uma proposta pedagógica para as escolas do campo.

Bernardo Mançano (2006), destaca a Educação do Campo como aglutinadora de diversas ações complementares aos aspectos político-sociais que envolvem as lutas pela Reforma Agrária. O referido autor afirma que:

Educação, cultura, produção, trabalho, infra-estrutura, organização política, mercado etc, são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. São concomitantemente interativas e completivas. Elas não existem em separado. A educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões. A análise separada das relações sociais e dos territórios é uma forma de construir dicotomias. E também é uma forma de dominação, porque na dicotomia as relações sociais aparecem como totalidade e o território apenas como elemento secundário, como palco onde as relações sociais se realizam. (MANÇANO, 2006, p. 29).

A concepção de Educação do Campo discutida, desta forma, refere-se a uma multiplicidade de experiências educativas desenvolvidas por diferentes instituições, que colocaram como referencia para suas propostas pedagógicas uma nova concepção de campo, de educação e do papel da escola. Assim, a identidade dos sujeitos sociais do campo em sua diversidade que engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caiçaras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e extrativistas, conforme consta na Resolução do CNE 01 de 2001 torna-se fundante para reivindicações de políticas educacionais e elaboração das diversas práticas educativas. (Socorro Silva, 2006).

Devemos pensar ainda que, quando abordamos toda a diversidade de espaços, povos e suas reivindicações de políticas educacionais, não podemos deixar de pensar de que forma se trabalha, de fato, as concepções de Educação do Campo nos outros espaços que não somente os assentamentos. Qual o contexto político e agrário que cada um está inserido, suas lutas históricas e relações de conquista e reconquista de seus espaços enquanto propriedade coletiva.

A Educação do Campo contempla diversas formas de organização dos trabalhadores rurais. Estas organizações sociais passam pelas mesmas dificuldades e pelos mesmos problemas: foram e continuam sendo historicamente invadidos e desrespeitados pela sociedade urbana, desculturalizando-os e impondo práticas educativo-sociais que não respeitam as tradições locais, os conhecimentos populares dos sujeitos, as formas de produção e de trabalho.

Seguindo esta lógica, observamos que as relações estabelecidas e as conquistas alcançadas e ainda a serem alcançadas nas lutas do povo do campo partem de uma

intensa batalha do sujeito historicamente oprimido contra os opressores. Freire (1987) representa o grande pensador desta lógica, pois, segundo ele, os opressores, que exploram e violentam por conta de seu poder, não podem ter a força de libertação dos oprimidos e muito menos de si mesmos. Afirma que apenas o poder que nasça das debilidades e fraquezas dos oprimidos terá força suficiente para libertar tanto os oprimidos quanto aos opressores.

Muitas vezes, a partir do momento que os oprimidos saem desta condição e se tornam sujeitos de outra condição, opressores no caso, o fazem por seguir a lógica de que se um dia fui oprimido, para alcançar minha libertação deverei oprimir aos outros. Neste sentido, quando os camponeses lutam e pedem a Reforma Agrária já, em muitos casos não é para apenas libertar-se, mas para passar a ter um pedaço de terra e a partir desta, tornar-se proprietário ou mais precisamente patrão de seus empregados, continuando assim a mesma lógica do oprimido e opressor (Freire, 1987).

No mundo capitalista atual, onde o individualismo e a competição regem os sistemas de vida, tanto urbano quanto rural, se torna cada vez mais difícil encontrar, por exemplo, um camponês que ao ser promovido da condição de empregado para a condição de patrão, não se tornem duros opressores dos seus velhos companheiros e isto, na maioria das vezes se deve ao fato de que a situação concreta, vigente, de opressão, não foi transformada. Portanto, o novo “capataz”, para assegurar seu posto, tem de encarnar, com mais dureza e força ainda, àquela dureza e mão de ferro ensaiada pelo patrão, fazendo com que nestas circunstâncias, os oprimidos tenham no opressor o seu testemunho de “homem” (Freire, 1987).

A Educação do Campo aparece, neste contexto, como uma proposta que traz para a realidade camponesa a possibilidade do acesso a praticamente todos os níveis de ensino. Temos hoje ações através da busca e das conquistas políticas para a educação do campo que partem desde a escolarização e alfabetização de jovens e adultos, passando pelo ensino fundamental, médio e técnico desaguando na última das conquistas, o ensino superior, que está sendo oferecido por algumas universidades em parceria com os movimentos sociais.

A alfabetização de jovens e adultos é uma das propostas com maior ênfase dentro das estruturas da Educação do Campo, principalmente na região centro-oeste. Sabemos que a maioria dos sujeitos do campo, especialmente os jovens e adultos, não tiveram

acesso à escola durante sua infância e adolescência, e depois de adultos, se distanciaram ainda mais do estudo por conta do trabalho na roça, extremamente pesado, para garantir o sustento da família.

Segundo Freire (1993) o conceito de Educação de Jovens e Adultos caminha em direção aos princípios da Educação Popular, na medida em que a realidade começa a exigir mais da sensibilidade e da competência científica dos educadores e educadoras. Estas exigências têm a ver com a análise e com a compreensão crítica dos educadores (as) do que vem acontecendo nas relações cotidianas dos grupos populares. Não se torna mais possível os educadores e educadoras pensarem somente nas questões didáticas e de conteúdos a serem trabalhados nos meios populares, nos quais trabalhadores urbanos e rurais cada vez mais se reúnem para discutir seus direitos.

A Educação do Campo trabalha com a mesma prerrogativa da Educação Popular, por se inserir dentro de uma realidade cheia de especificidades, tem como seu alicerce um pensamento pedagógico e uma abordagem didática que vai além do mero exercício do ensinar/aprender, tendo na realidade local e nos conhecimentos de cada pessoa a essência das relações educativas.

Para Freire (1993) educadores e grupos populares de localidades específicas em sua essência descobriram que a Educação Popular se torna um processo constante de discutir e refletir sobre sua capacidade de se mobilizar em direção aos seus objetivos próprios. Assim, reconhecem a prática educativa como prática política, e se recusa a deixar-se aprisionar nos problemas burocráticos lidando com o processo de conhecer, de forma a possibilitar o ensino de conteúdos aos cidadãos quanto em sua conscientização.

Para a escola do campo, conquistar seus direitos e possibilitar um ensino que leve em conta a conscientização, como diz Freire, da realidade camponesa se torna uma discussão que envolve, sobretudo, a reflexão de diversos atores sociais diretamente envolvidos nos pensamentos da Educação do Campo.

Quando situamos a escola no horizonte dos direitos temos que lembrar que direitos representam sujeitos. Sujeitos de direito e não direitos abstratos. Que a escola do campo, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem, o adulto e o idoso do campo como sujeitos de direitos. Reafirmá-los como sujeitos de história, de lutas, sujeitos de intervenção, como pessoas que constroem, que estão participando de um projeto social, por isso a escola tem que levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo (ARROYO, 1999, p. 23).

Roseli Salete Caldart (2004), coloca a proposta de Educação do Campo como um desafio que temos de abstrair das experiências, dos debates, das disputas em curso, um conjunto de idéias que possam orientar o pensar sobre a pratica educativa da classe trabalhadora do campo e, sobretudo, orientar e projetar outras praticas e políticas de educação. Desta forma, a autora citada afirma que:

Nossa proposta é pensar a educação do campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogicamente) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico. (CALDART, 2004, p. 17)

A partir da afirmação de Roseli Caldart, e principalmente observando os interesses sociais, políticos e culturais da dinâmica do campo, Arroyo (2004) lembra da importância de pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo. Desigualdades estas que partem do econômico e do social, mas, que para nós, são claras desigualdades educativas, escolares.

A sensação do pertencimento social dos povos do campo, quando falamos em “povos” estamos querendo dizer indígenas, negros, rurais, ribeirinhos, se tornam decisivos nessas históricas desigualdades. Existe uma dívida histórica para com estes povos, mas há também uma dívida de conhecimento dessa dívida histórica. A escola traz marcas das desigualdades sofridas pelos sujeitos que a ela tem direito. Não traz apenas as marcas das desigualdades de rendas, de condições de vida, a escola do campo traz marcas fundamentalmente dos sujeitos marcados pelas diferenças convertidas em desigualdades. Sabemos que a modernidade não alterou as desigualdades, mas aprofundou-as e está aprofundando-as (ARROYO, 2004).

Arroyo (2004) afirma ainda que estas marcas e dívidas históricas deixadas no âmago das estruturas camponesas devem ser entendidas através da compreensão aprofundada da nova dinâmica que vive o campo, os novos sujeitos do campo, como

funcionam e se articulam os movimentos sociais do campo, as lutas, as tensões, os paradoxos, os paradigmas em contradição.

1.2 A ESCOLA DO CAMPO

Assim, deveríamos pensar, voltando à escola, e refletir em que medida, os movimentos sociais do campo estão pressionando o sistema educativo de forma a entendê-lo como alicerce de questionamentos da nova dinâmica que vivem os sujeitos do campo. Muitas vezes, os movimentos sociais vão muito mais longe, dentro de suas conquistas, do que se podem caminhar as escolas do campo ou representadas por estes movimentos.

A escola, de fato, não se dinamizou, não avançou no ritmo que o campo se dinamiza nos dias de hoje e muito menos como os próprios movimentos sociais se dinamizam. Agora, por que isso acontece? Arroyo (2004) lembra:

Não podemos cair no erro de pensar que porque o campo está vivendo uma contradição, que está em tensão e novos sujeitos políticos estão se constituindo no campo e desse modo, a escola, por conta disso, vai ser outra. A escola é uma instituição com estruturas, culturas e valores consolidados e como todas as instituições, ela é mais lenta que os sujeitos dos movimentos. Logicamente, existem pesquisas sobre isto que precisam ser contextualizadas e aprofundadas. Mas os movimentos sociais do campo trazem uma idéia que faz com que a escola do campo possa desenvolver a partir do ritmo das lutas e das valorizações identitárias que a Educação do Campo busca: a escola como direito, ou melhor, a educação do campo no campo dos direitos (ARROYO, 2004, p. 97).

O Setor de Educação do MST, a partir do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA (2001) traz reflexões importantes para a consolidação da busca pelo direito à escola do e no campo, abordando quatro questões fundamentais a partir do projeto político pedagógico desta concepção de escola: primeira, a identidade da escola, quem somos e quem queremos ser. Analisando melhor, esta questão se desdobra em algumas reflexões que devem motivar os momentos sérios e de discussão entre todos os sujeitos envolvidos na escola: quem são os educandos, os educadores, quem são as famílias que integram a comunidade dos acampamentos e assentamentos e, toda esta reflexão deve desembocar numa posição ou tomada de

decisão que nos diga e valorize a identidade sem terra, de forma a viabilizar que este projeto se torne a grande busca internalizada dentro do movimento como um todo, guiada através de sua base.

A segunda questão diz respeito ao processo de formação humana: que ser humano queremos ajudar a formar através do trabalho pedagógico e da Educação do Campo como direito. Esta reflexão se torna mais profunda, a partir do momento que devemos pensar e debater em vista do projeto político pedagógico quais as dimensões de formação humana podem ser desenvolvidas numa escola e quais as dimensões a escola do campo pretende enfatizar em sua intencionalidade educativa.

A terceira questão traz a reflexão sobre a concepção de escola do campo: que práticas e situações de aprendizado vão constituir o cotidiano pedagógico das escolas do campo. Esta questão precisa ser pensada e abordada por todos os sujeitos envolvidos, mas, precisam também ser detalhadas especialmente pelo coletivo de educadores: como vamos conseguir organizar os tempos e espaços educativos nas escolas do campo; como será organizada a nossa coletividade escolar; como será o funcionamento cotidiano da escola; que aprendizados deverão ser enfatizados e de que forma; quais os principais conteúdos de ensino e como será feita a avaliação do processo de formação de cada educando e educanda, de cada educadora e educador? Desta forma, a partir desta terceira reflexão surgem várias outras questões que devem ser pensadas e amarradas a partir da vivência e das conquistas construídas e em processo de lapidação que os sujeitos do campo conquistaram trazendo a educação para o campo como subsídio para a estruturação das políticas de Educação do Campo.

A última questão aborda o método pedagógico ou o método de atuação dos educadores, ou seja, como garantir o movimento pedagógico cotidiano dentro das escolas do campo. Segundo levantamento do ITERRA (2001) esta questão deve ser desdobrada em algumas perguntas e reflexões sobre as práticas dos educadores e educadoras da escola, pensando quais as pedagogias precisam ser potencializadas em cada tempo e espaço educativo; como construir diariamente o ambiente educativo da escola; como fazer o acompanhamento pedagógico da coletividade e de cada pessoa; e como garantir que os movimentos sociais efetivamente façam parte deste movimento pedagógico que acontece nas escolas e quais serão os tempos e espaços de reflexão e de planejamento da atuação pedagógica dos educadores.

Pistrak (2000) em uma de suas diversas considerações sobre os projetos políticos pedagógicos das escolas Soviéticas enfatiza que não serão mais “programas escolares” que darão resultado para a qualificação integral dos objetivos gerais da educação, e sim trabalhar de forma a viabilizar planos de vida. Segundo o autor, os planos de vida, englobando também programas de ensino no estrito sentido da palavra, tornam-se uma necessidade, porque a escola, de centro de formação humana, transforma-se em um centro de vida.

São três elementos constituintes que se deve executar segundo Pistrak (2000), com objetivo de organização social e de vida da escola. Primeiro, é preciso passar do ensino à educação, dos programas aos planos de vida. Segundo, é preciso obrigar todas as escolas a elaborarem, com base nas formulações necessariamente esquemáticas dos programas e das diretrizes gerais, planos detalhados de trabalho, “planos de vida”, ou, “planos de produção”, elaborando-os com antecedência e considerando questões específicas de cada realidade e de cada escola. Terceiro, e desta maneira pensando de forma mais ampla, enquanto projeto de educação contra hegemônica, é indispensável que as instituições que regem os processos gerais de educação generalizem e sintetizem a experiência, promovendo-a em grande escala. Ela estimulará este movimento, fornecendo princípios teóricos e indicações gerais práticas para o desenvolvimento ulterior da escola (Pistrak, 2000).

Necessitamos, então, de uma organização escolar que trabalhe princípios pedagógicos teóricos e práticos com base nas formulações que incluem quebras de paradigmas curriculares, desfragmentação dos currículos rígidos, vinculação de uma ação curricular que compreenda a multiplicidade dos aspectos sociais intrínsecos aos processos que vão além do termo “ensino”.

A primeira condição que devemos ter para construir a escola do campo é a clareza do lugar social que a educação pode ocupar para o desenvolvimento do projeto nacional de campo que buscamos. Esta educação pode ser um elemento transformador se trabalhado em conjunto com ações de políticas públicas voltadas ao campo, econômicas, culturais, que mexam diretamente com o modelo econômico vigente, urbanocêntrico, patrimonialista, patriarcalista e monocultor de exportação. Dificilmente a educação conseguirá levar ao desenvolvimento do campo se não estiver combinada com as ações em prol da Reforma Agrária e com as transformações profundas nas políticas agrícolas do país (KOLLING, MOLINA e NERY, 1999, p. 63).

A escola, enquanto instituição de grande função social deve repensar, a partir de suas especificidades, sua relação com organizações sociais que contribuem com a construção teórico-prática de um outro processo de educação, processo este que dialoga com questões historicamente mantidas fora do espaço escolar: o trabalho e sua função educativa; a cultura e suas diversas manifestações; o ambiente e a relação ecológica entre os sujeitos; o direito e os sujeitos de direito, ou seja, um importante conjunto de relações que são deixadas fora do processo escolar e de seus currículos, pois, não interessam para as classes dominantes burguesas, a superação do modelo aqui colocado de silenciamento e alienação do que realmente representa os processos escolares e educativos, enquanto estruturas e ferramentas de mudança.

Entende-se por escola do campo aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitária desta população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação. (KOLLING, MOLINA e NERY, 1999, p. 63).

Entende-se que o processo histórico aponta pelo menos três “velhos-novos” compromissos com respeito ao papel transformador que a escola do campo pode ter e, que, conseqüentemente, devem ser assumidos por esta e combinados entre si: um compromisso ético e moral com cada, e de cada participante do processo educativo, levando em conta as pessoas humanas, singulares e sociais, com necessidades e saberes e culturas enraizados em cada sujeito e suas construções em processo, tratados com respeito e seriedade de educadores e educadoras, movimentos sociais e entidades do governo. Esse compromisso deve ser levado em conta observando como suas implicações o esforço que deve ser feito para tornar a traduzir estas ações em políticas públicas, em processos pedagógicos, e em novas abordagens metodológicas de ensino e aprendizagem no campo (Kolling, Molina e Nery, 1999).

Neste sentido, mais dois compromissos se destacam como fundamentais para a constituição do projeto da Escola do Campo que queremos.

Compromisso com a intervenção social, compreendida como vínculo com projetos de desenvolvimento regional, que por sua vez esteja ligado à construção de um projeto nacional, direcionado para o fortalecimento da formação para o trabalho no campo e, compromisso com a cultura do povo do campo, que implica resgate, conservação e recriação, tendo como aspectos fundamentais a educação dos valores, no sentido da escolha entre valores humanos e anti-humanos, aparecendo hoje como decisivos na escolha das opções econômicas, políticas e sociais em relação ao modelo de desenvolvimento de nosso país e do restante do mundo, a educação pela memória histórica, onde cada pessoa ou grupo social percebesse como parte de um processo que se enraíza no passado e se projeta para o futuro, e a educação para a autonomia cultural, no sentido de o povo ser estimulado e estimular-se a produzir, recriar e valorizar sua própria cultura, suas representações, sua arte, sua palavra (KOLLING, MOLINA e NERY, 1999, p.).

1.3 REFORMA AGRÁRIA: A LUTA PELA TERRA, A EDUCAÇÃO E O PODER HEGEMÔNICO

A Reforma Agrária se consolida, através dos anos, como uma bandeira de luta caracterizada historicamente pelo processo de enfrentamento direto às elites agrárias e urbanas que centralizam as questões políticas, sociais e econômicas na linha da hegemonia capitalista, trabalhando a cada dia com mais força para tornar as estruturas políticas voltadas à consolidação do estado mínimo, refém do capital especulativo estrangeiro, das transnacionais e da privatização dos bens nacionais que pertencem ao conjunto do povo brasileiro.

Desta forma, a bandeira da Reforma Agrária, que vem sendo a cada instante afirmada e trabalhada pelos movimentos sociais do campo, tendo no MST sua mais ampla expressão em níveis nacionais e internacionais, se consolida como um contra ponto a concentração fundiária ainda vigente no Brasil.

Mas engana-se quem pensa que a Reforma Agrária é apenas luta pelo acesso dos trabalhadores camponeses à terra: ela se concentra em diversos fatores interdependentes que fazem com que a luta pela terra seja caracterizada pelo acesso total a valorização da cultura camponesa, a Educação do e no Campo verdadeiramente popular, a potencializar a produção de alimentos de forma diversificada e em consonância com o respeito ao bioma que o cerca. Por isto, a Reforma Agrária inclui também a luta pela agroecologia

como ferramenta fundamental de questionamento dessa matriz produtiva centrada no latifúndio, na monocultura de exportação e no uso desenfreado de agroquímicos que destroem a fertilidade da terra, do lençol freático, contaminando os alimentos que vem para nossa mesa, e, ainda, expulsando os trabalhadores rurais de suas terras forçando-os a integrarem-se ao trabalho escravo, por muitas vezes, ou ao trabalho assalariado não tendo direito de poder produzir seu próprio alimento e sua própria cultura, ficando submetido às leis de um patrão que concentra grande parte das terras e do poder local.

Como podemos perceber, a Reforma Agrária, embora tenha tido alguns avanços nos últimos trinta anos, ainda encontra-se longe de garantir reais condições estruturais para os assentamentos no país. Certa perspectiva de renovação desse quadro surgiu com a redemocratização em 1985, quando os novos paradigmas políticos inscreveram a Reforma Agrária entre suas prioridades. Naquele momento, a proposta do I Plano Nacional de Reforma Agrária (I PNRA), pautada sobre o Estatuto da Terra, lançado durante o 4º Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais, estabeleceu metas de longo, médio e curto prazos quanto à extensão de áreas a serem desapropriadas e ao número de famílias a serem assentadas, propondo o estabelecimento de zonas prioritárias de Reforma Agrária (Leite, Heredia, Medeiros, Palmeira e Cintrão, 2004).

As lutas pela terra e pela Reforma Agrária, desta forma, se inserem em um contexto de transformações sociais, econômicas, políticas e culturais da modernidade ocidental. Estas transformações são exacerbadas pelo que, mais recentemente, se tem denominado de globalização. Esta globalização é constituída, basicamente, por rearranjos nos processos de acumulação do capital que atingem todas as dimensões da vida, inclusive o meio rural brasileiro, abrindo espaços para novas interações com os espaços urbanos (Sauer, 2010).

Portanto, percebemos que devido ao fortalecimento dos processos de globalização e de homogeneização social e cultural ocidentalizando e padronizando as relações e espaços, o campo rural recebe a alcunha de atrasado e limitado em detrimento da super valorização dos espaços urbanos. Estes se afirmam e reafirmam, sob a tutela do sistema capitalista e da globalização, como centrais para o “desenvolvimento” econômico e social das sociedades, tendo o urbano como modelo a seguir e o rural como campo fundamental de proliferação das matrizes econômicas e produtivas das cidades. Para tanto, podemos

observar a ampla mecanização do trabalho no campo e a redefinição de gestão e de manejo das terras.

Há alguns anos o meio rural, sob influência do capital especulativo nacional e estrangeiro, vem sofrendo radicais mudanças, onde as fazendas se tornam a cada dia grandes conglomerados do agronegócio, tornando-se verdadeiras empresas rurais, centradas em pagamentos de ⁵*royalties* para empresas estrangeiras como a ⁶Monsanto, que domina principalmente a tecnologia de produção de sementes transgênicas e de agroquímicos que envenenam as monoculturas, destroem a fertilidade da terra e contaminam as águas e os trabalhadores (as) que são reféns do assalariamento imposto pela expansão destas fronteiras agrícolas. Outro ponto é a própria relação que vem sendo estabelecida com a terra.

As fronteiras agrícolas se expandem com tanta velocidade que estão sendo criados verdadeiros desertos verdes, ou seja, milhares de hectares de terra sendo utilizadas para a plantação de monoculturas de produção, ocasionando uma extrema derrubada das

⁵ *Royalties* são valores pagos aos detentores de uma marca, patentes industriais, processos de produção, pelos direitos de sua exploração comercial. No caso da agricultura patronal, as grandes empresas do agronegócio pagam altos valores para empresas estrangeiras que produzem e detêm as patentes sobre pesticidas, agrotóxicos e sementes manipuladas geneticamente (Organismos Geneticamente Manipulados) OGMs, conhecidos como transgênicos, adquirindo o direito de explorar abusivamente seu uso em grandes lavouras e monoculturas de produção, na maioria das vezes sem nenhum tipo de controle e fiscalização por parte de órgãos competentes.

⁶ A companhia Monsanto é uma indústria multinacional de agricultura e biotecnologia. É a líder mundial na produção do herbicida Glifosato, vendida sob a marca Roundup. É produtor líder de sementes geneticamente modificadas (transgênicos) respondendo de 70% a 100% da quota de mercado para variadas culturas. Ela foi muitas vezes condenada por suas atividades industriais, por exemplo, o caso do PCB (Bifenil Policlorinado) produto causador de diversos tipos de doenças e que agora está proibido, mas que segue contaminando o planeta. Ela tem práticas comuns em todos os países onde atua. A Monsanto esconde dados sobre seus produtos, mas não só isso. Também mente e falsifica estudos sobre estes produtos. Outra particularidade que se repete é que, cada vez que cientistas independentes tentam fazer seu trabalho a fundo sobre os transgênicos, eles sofrem pressões ou perdem seus trabalhos. Isso também acontece nos organismos dos EUA, como a FDA [Administração de Alimentos e Medicamentos] ou a EPA [Agência de Proteção Ambiental]. A Monsanto também é sinônimo de corrupção. Dois exemplos claros e provados são, primeiro, a tentativa de suborno no Canadá, que originou uma sessão especial do Senado canadense, quando se buscava a aprovação do hormônio de crescimento leiteiro. O outro caso ocorreu na Indonésia, onde a Monsanto foi condenada porque corrompeu cem altos funcionários para pôr no mercado seu algodão transgênico. Não duvidamos que exista mais casos de corrupção onde a Monsanto é quem corrompe.

matas nativas, alto índice de uso de agrotóxicos que combatem pragas que, por conta da quebra do ciclo harmônico natural da diversidade dos biomas, onde passam a ter apenas um tipo de lavoura, utilizam doses altíssimas de veneno que contaminam tudo e todos que ali estão.

Outra questão importante é o fato de que a concentração de terras no Brasil, principalmente em grandes estados como o Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Pará, citando alguns exemplos, se configura na maioria dos casos em terras improdutivas, dominadas por políticos locais que não produzem e que utilizam suas propriedades como mecanismo de poder, econômico e político, revelando verdadeiros currais eleitorais e dominação total da região onde trabalhadores rurais são obrigados, na maioria das vezes por ameaças e pressões feitas por pistoleiros e jagunços, a obedecer a ordem estabelecida e se inserir em trabalhos assalariados e super explorados.

Obviamente, esta configuração das relações que norteiam as condições atuais de relação com a terra, consolidada a partir do estado hegemônico brasileiro, perpassam pelas influências econômicas e sociais mundiais sobre a política agrária em nosso país, demonstrando o quanto complexo torna-se esta discussão e o nível aprofundado de dependência de organizações políticas e financeiras internacionais nas quais estamos submetidos.

Desta forma, para que este nível de dependência se consolide e que as políticas agrárias do Estado norteiem os paradigmas centrais da matriz agrícola, ambiental e educacional, necessita-se que o sistema político capitalista e hegemônico se faça presente na vida da sociedade, utilizando diversos instrumentos estratégicos que corroborem para a acomodação social e a naturalização dos processos, como as mídias, as igrejas, as escolas, a polícia e etc.

Estes instrumentos se tornam ferramentas potentes nas mãos dos grupos hegemônicos, que fazem com que a sociedade, por exemplo, apóie os opressores e se coloquem contrários aos oprimidos, como nos casos emblemáticos da luta pela terra em nosso país, os assassinatos dos trabalhadores rurais em Eldorado dos Carajás⁷ e tantos outros que caem no esquecimento e, portanto, na absolvição dos criminosos.

⁷ Em 17 de abril de 1996 policiais militares promoveram o Massacre de Eldorado de Carajás, que ganhou repercussão internacional e deixou marca na história do país, ao lado do Massacre do Carandiru (1992) e da Chacina da Candelária (1993), como uma das ações policiais mais violentas do Brasil. Em 2002, o

Isso nos faz necessariamente tentar entender um pouco de como funciona os processos hegemônicos no país e como nos organizamos na contra hegemonia. Segundo Coutinho (2011) citando Gramsci, a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção” intelectual e moral. Sendo assim, um grupo social domina os grupos adversários, que visa a “liquidar” ou a submeter inclusive com força armada, e, portanto, dirige os grupos afins e aliados.

Como exemplo, observamos os casos que envolvem as lutas dos trabalhadores rurais sem terra contra a elite agrária no Brasil. Na maioria dos casos, as hegemonias agrárias, encabeçadas pelos grandes latifundiários, que detém o poder político e econômico, usam da força repressora para legitimar seus atos.

Esta força, portanto, é legitimada pelo Estado, que controla os meios de comunicação, os sistemas de ensino, as religiões, a polícia e as utilizam para referendar seus discursos a partir da “ética” e da “moralidade” social. Coutinho (2011) citando Gramsci alerta para tal reflexão:

Observa-se que história ético-política é uma hipóstase arbitrária e mecânica do momento da hegemonia, da direção política, do consenso, na vida, e no desenvolvimento da atividade do estado e da sociedade civil. O mais importante problema a ser discutido é seguinte: se a filosofia da práxis exclua a história ético-política, isto é, não reconheça a realidade de um momento de hegemonia, não dê importância a direção cultural e moral, e se julgue realmente os fatos da superestrutura como “aparências”. (COUTINHO, 2011, Leitor de Gramsci, pág 291).

Todo movimento que quer se contrapor as determinações condicionadas pelo Estado estará buscando provocar uma ruptura com o que é colocado como “padrão” social de “bem estar” e de sociedade “saudável”.

Esta ruptura, citada acima, é o que faz o movimento contra hegemônico. Desta maneira, invertem-se as relações e os pensamentos. Isso é atribuído a outra forma de ver

presidente FHC instituiu essa data como o Dia Nacional de Luta pela Reforma Agrária. Passados 15 anos do massacre no Pará, permanecem soltos os 155 policiais que mataram 19 trabalhadores rurais, deixaram centenas de feridos e 69 mutilados. Entre os 144 incriminados, apenas dois foram condenados depois de três conturbados julgamentos: o coronel Mário Collares Pantoja e o major José Maria Pereira de Oliveira. Ambos aguardam em liberdade a análise do recurso da sentença, que está sob avaliação da ministra Laurita Vaz, do STJ (Superior Tribunal de Justiça). Fonte: www.mst.org.br

o mundo, a partir da reflexão crítica sobre as relações e dos conceitos, como democracia, participação, política, povo, escola.

Estes conceitos, trabalhados na contra hegemonia, implicam em questionamentos das formas e conduções impostas pelo sistema político vigente, contribuindo para a organização dos movimentos sociais rurais e urbanos bem como para o fortalecimento das reflexões e dos instrumentos de luta.

Coutinho (2011) citando Gramsci traz brevemente a reflexão sobre os conceitos de hegemonia e democracia:

Entre os muitos significados de democracia, parece-me que o mais realista e concreto se possa deduzir em conexão com o conceito de hegemonia. No sistema hegemônico, existe democracia entre o grupo dirigente e os grupos dirigidos na medida em que o desenvolvimento da economia e, por conseguinte, a legislação que expressa este desenvolvimento favorecem a passagem molecular dos grupos dirigidos para os grupos dirigentes. Existia no império romano uma democracia imperial-territorial na concessão da cidadania aos povos conquistados. Não podia existir democracia no feudalismo em virtude da constituição de grupos fechados. (COUTINHO, 2011, leitor de Gramsci, pág 293).

O poder hegemônico, portanto, foi definido por Gramsci como uma condição social na qual todos os aspectos da realidade social são dominados ou apóiam uma única classe. Neste sentido, as lutas pela Reforma Agrária e pela Educação do Campo consolidam-se na contra mão da classe dominante, pois, pautam-se a partir da superação e do enfrentamento a matriz agrária, produtiva e educativa hegemônica.

Falar de Reforma Agrária, em sua materialidade de origem, implica em pensar uma reforma do sistema agrário do país. Em suma, o conceito “reforma”, a partir das necessidades históricas de superação do modelo atual, abrange politicamente muito mais do que podemos perceber em um primeiro momento. Significa uma total reestruturação substanciada pela superação do modelo político vigente, portanto hegemônico, para que, de fato, possamos avançar nesta disputa, e uma transformação radical das estruturas políticas deva ser pautada. Junto a essa transformação, os instrumentos essenciais de organização do estado, como a educação, a comunicação e a cultura, citando estes como exemplos, devem ser repensadas radicalmente.

Mayo (2004) citando (Gramsci, 1971b, p. 350) diz que toda relação de hegemonia é essencialmente uma relação educativa. Desta forma, os agentes que se engajam nesta

relação educativa são as instituições que formam a sociedade civil, a qual constitui o alicerce cultural do poder. Assim, estas instituições são as leis, a educação, os meios de comunicação de massa, a religião e assim por diante. Os estados, então, nas sociedades ocidentais, são cercados e amparados por uma rede dessas instituições, as quais são concebidas como “um sistema poderoso de fortalezas e trincheiras” que faz sentir a sua presença quando quer que o Estado “estremeça”.

As instituições como escola e outros estabelecimentos educacionais não são “neutras”, ao contrário, elas servem para cimentar a hegemonia existente e, portanto, estão ligadas intimamente aos interesses dos grupos sociais mais poderosos, especialmente a burguesia.

Mayo (2004) afirma que para Gramsci, o terreno no qual a hegemonia pode ser contestada é o próprio terreno que a suporta, a saber, o da sociedade civil, o qual é concebido como um lugar de luta. Ele argumentava que, por ser amparado pelas instituições da sociedade civil, o Estado não podia ser confrontado frontalmente por aqueles que aspiram transformá-lo para desenvolver um novo conjunto de relações sociais. Ele se refere a esse tipo de confrontação como uma “guerra de movimento”

Na visão de Gramsci, o processo de transformar o Estado e o seu aparato coercitivo deve preceder, em vez de decorrer, à tomada de poder. As pessoas que trabalham pela transformação social, neste caso, o proletariado procurando transformar o estado burguês, tinham de se engajar em uma “guerra de posição”, um processo de organização social e influência cultural de amplo alcance. É por meio desse processo que o grupo cria, junto com outros grupos e setores da sociedade, um bloco histórico, o termo que Gramsci utiliza para descrever a maneira complexa na qual as classes ou suas frações estão relacionadas (Mayo, 2004, p. 40).

1.4 A MULTI-DIMENSIONALIDADE AGROECOLÓGICA: AGROECOLOGIA X AGRONEGÓCIO

A partir da década de 60, muitos países latino-americanos engajaram-se na implantação do pacote auto-intitulado de *Revolução Verde*, um ideário produtivo proposto e direcionado pelos países ditos centrais após o término da Segunda Guerra mundial. A

meta deste pacote era o aumento da produtividade agropecuária em níveis mundiais a partir da alta utilização de insumos químicos, grandes concentrações de terra, monocultivos de produção, ou seja, produção em larga escala de um único alimento ou produto, expansão das fronteiras agrícolas e dos sistemas de irrigação, variedades geneticamente melhoradas de alto rendimento e desenvolvimento da mecanização agrícola pesada.

Desde então, observamos diversas discussões em torno das questões agrícolas e das matrizes produtivas capitalistas que centram esforços no desenvolvimento do agronegócio, principalmente exportador, com falsos discursos voltados para o avanço do crescimento do PIB (Produto Interno Bruto) ⁸ dos países agroexportadores e do desenvolvimento econômico e social que a matriz produtiva do agronegócio poderia oferecer para o fortalecimento das nações.

Sabemos que este discurso, oriundo da esquizofrenia capitalista dos setores patronais e políticos ligados ao agronegócio, se substanciam e consolidam através de diversas ligações com setores que corroboram o ideário capitalista, algumas delas, como as mídias em geral, contribuem para que o falseamento das informações e a falta de estudos precisos sobre o que de fato representa o agronegócio para o país gere uma desinformação generalizada sobre o tema, ocasionando uma rede preocupante e alienada de criminalização dos movimentos sociais camponeses e urbanos e um distanciamento cultural e ambiental do que representa a biodiversidade e a cultura popular para superação da matriz produtiva imposta pela hegemonia social e econômica.

É nesta discussão que surge o paradigma agroecológico enquanto ferramenta real de superação dos padrões e matrizes agrícolas capitalistas que exploram a terra, a cultura, o ambiente, em nome do fortalecimento e da expansão do capital especulativo e financeiro internacional e das patentes e privatizações dos bens naturais e culturais que

⁸ O produto interno bruto (PIB) representa a soma (em valores monetários) de todos os bens e serviços finais produzidos numa determinada região (quer seja, países, estados, cidades) durante um período determinado (mês, trimestre, ano, etc). O PIB é um dos indicadores mais utilizados na macroeconomia com o objetivo de mensurar a atividade econômica de uma região. Na contagem do PIB, consideram-se apenas bens e serviços finais, excluindo da conta todos os bens de consumo de intermediário. Isso é feito com o intuito de evitar o problema da *dupla contagem*, quando valores gerados na cadeia de produção aparecem contados duas vezes na soma do PIB. Fonte: www.suapesquisa.com, acessado em 13/05/2011.

se alimentam das degradações ambientais e humanas a partir da lógica perversa do capital.

A agroecologia é um conhecimento que existe há milhares de anos. Ela representa diversos conhecimentos advindos dos sistemas agrícolas tradicionais e de experiências acumuladas de agricultores interagindo com o meio ambiente sem acesso a insumos externos, capital ou conhecimento científico (Altieri, 1998). Utilizando a autoconfiança criativa, o conhecimento empírico e os recursos locais disponíveis, os agricultores tradicionais historicamente desenvolveram sistemas agrícolas sustentáveis com boas produtividades (Altieri, 1998).

Desta maneira, podemos perfeitamente relacionar práticas produtivas biodiversas e agroecológicas com outra visão de padrões políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais que consideramos não necessariamente passíveis de vinculações a grandes mercados e redes consumidoras, que não estabelecem preocupações com processos de soberania e segurança alimentar e, muito menos, com a valorização da biodiversidade dos biomas e do manejo histórico-cultural que as populações tradicionais estabelecem com a terra e com a produção.

Segundo Sevilla Guzmán (2005) desde uma perspectiva agroecológica, os agricultores tradicionais e camponeses são mais que uma categoria histórica ou sujeitos sociais. Conseguem estabelecer uma forma de manejar os recursos naturais vinculadas aos agroecossistemas locais e específicos de cada zona, utilizando um conhecimento sobre tal entorno condicionado pelo nível tecnológico de cada momento histórico e o grau de apropriação de tal tecnologia, gerando-se assim distintos graus de “camponesidade”.

Na pretensão de abordar a agroecologia em suas diversas dimensões, complementares entre si, e buscando pensá-la e abordá-la a partir do seio das relações campesinas, e como nos disse Guzmán (2005) as distintas formas e graus de “camponesidade” que se estabelecem através de novos paradigmas que necessitam ser quebrados, trazemos a amplitude das discussões agroecológicas que ultrapassam simples técnicas muitas vezes desvinculadas das relações produtivas, econômicas, sociais e ambientais, mas que vão além com o objetivo de, a partir da materialidade camponesa e de suas relações com a terra, com a produção e com o próprio ambiente, repensar potencialidades e outras formas de superação da matriz hegemônica de produção capitalista que globaliza os sistemas, formas e objetivos de produzir.

Para aprimorar esta discussão e fundamentá-la sobre como e qual superação estamos falando, temos que pensar na desconstrução e na insustentabilidade da agricultura química e convencional.

Desta maneira, observamos em diversos estudos que as monoculturas de produção atraem cada vez mais doenças nas plantas. Isso é fruto do desequilíbrio do meio ambiente, da falta de biodiversidade, do empobrecimento do solo. Nesse modelo, os problemas tornam-se crônicos e sem solução dentro do arsenal de meios oferecidos pelo pacote da *revolução verde*. Essas doenças são tratadas com meios químicos que aumentam os custos para o agricultor na mesma medida em que diminuem a eficácia. E se isso implica aumento de custos, está acrescentando insustentabilidade econômica ao esgotamento tecnológico (Guterres, 2006).

Segundo Balestro e Sauer (2009) a potencialização desta forma de agricultura hegemônica e centrada no estabelecimento de monocultivos de produção e uso de insumos químicos foi realizada ainda com a criação de uma rede pública e oferta de assistência técnica e extensão rural voltada para o financiamento de pesquisas e para a disseminação do pacote tecnológico baseado na lógica da produção em grandes extensões de terra, excluindo a esmagadora maioria de pequenos produtores.

Assim, a atual concentração fundiária e os danos ambientais no Brasil são frutos de políticas públicas, promovidas pelo governo federal com a destinação, direta e indireta, de grandes somas de recursos públicos para a promoção do modelo de desenvolvimento hegemônico (Sauer, 2008).

Compreendemos claramente que a agricultura convencional está construída em torno de alguns objetivos que se relacionam, dentre eles destacamos dois que chamam a atenção: a maximização da produção e a do lucro (Gliessman, 2000).

Dentro disso, identificamos seis práticas da agricultura convencional básicas para entender como se desenvolvem e se relacionam – cultivo intensivo do solo, monocultura, irrigação, aplicação de insumos inorgânicos, controle químico de pragas e manipulação genética de plantas cultivadas – formam a espiral dorsal da agricultura moderna. Nesta lógica, observamos que a produção de alimentos, tratada como um processo industrial no qual as plantas assumem o papel de fabricas em miniaturas, são irresponsavelmente maximizadas pelo aporte dos insumos “apropriados”, sua eficiência produtiva é

aumentada pela manipulação do seus genes, e o solo simplesmente é o meio no qual suas raízes ficam ancoradas (Gliessman, 2000), não estabelecendo nada além de um processo de supra exploração dos bens naturais voltados a condição mercadológica.

O agronegócio sempre teve como hipótese, durante sua implantação e consolidação, de que seria o único caminho para resolver o problema da fome. Observamos que, ao contrário, a cada dia morre mais gente de fome e subnutrição. Segundo Caporal (2009) estima-se que, no mundo, a cada sete segundos morre uma criança de desnutrição. Seriam oito por minuto. Quase 13 mil crianças morrem por dia. Entretanto, a cada reunião de cúpula, se promete resolver este problema com mais do mesmo remédio – intensificação da produção, mais tecnologia, mais insumos (Caporal, 2009).

Desta maneira, torna-se claro que todas as práticas da agricultura convencional tendem a comprometer a produtividade futura em favor da alta produtividade presente (Gliessman, 2000). Este aspecto é claro quando observamos, como cita Caporal anteriormente, a intensificação de medidas extremamente degradativas para aumentar o uso e a exploração dos bens naturais em detrimento da expansão de mercados agrícolas mundiais dominados por conglomerados multinacionais que concentram todos os investimentos na massificação das informações, da acumulação do capital, da precarização do trabalho, das patentes e das privatizações ligadas ao setor agroexportador.

Compreendemos então que a natureza, em sua mais ampla relação, não suporta tanto desgaste e super exploração e, se torna necessária, repensar as formas de lidar e produzir junto a ela. Porém, restaurar a saúde ecológica não é o único objetivo da agroecologia. A sustentabilidade ambiental e produtiva não é possível sem a preservação da diversidade cultural que nutre as formas de agricultura locais (ALTIERI, 1998). Alguns estudos, principalmente os relacionados a etnociência (sistema de conhecimento de um grupo étnico local e naturalmente originado) tem revelado que o conhecimento das pessoas do local sobre o ambiente, a vegetação, os animais e solos pode ser bastante detalhado.

Altieri (1998) afirma que o conhecimento camponês sobre os ecossistemas geralmente resulta em estratégias produtivas multidimensionais de uso da terra, que criam, dentro de certos limites ecológicos e técnicos, a auto-suficiência alimentar das

comunidades em determinadas regiões (Toledo, 1985). Para o desenvolvimento da agroecologia, vários aspectos do conhecimento tradicional e popular são particularmente relevantes, incluindo aí o conhecimento das práticas agrícolas e do ambiente físico, os sistemas taxonômicos⁹ populares e o emprego de tecnologias de baixo uso de insumos (Altieri, 1998).

A agroecologia, enquanto conhecimento multidimensional, ainda é muito questionada da sua real potencialidade enquanto proposta e ferramenta essencial de enfrentamento a matriz produtiva instalada no país. Isso também se deve a algumas falhas da própria compreensão que perpassa pelo conhecimento agroecológico. Por muito tempo, apenas o conhecimento técnico, vinculado a área agrônômica, era estimulado e evidenciado enquanto campo de disputa, fragilizado justamente por não conseguir estabelecer as conexões necessárias e abordagens transdisciplinares e multiculturais que são essência na discussão agroecológica. A partir de autores como Altieri e Sevilla Guzmán, citando estes dentre vários outros, é que começamos a perceber o viés de resgate sócio-histórico-cultural intrínseco ao conhecimento agroecológico.

E é na busca de integrar os diferentes campos do conhecimento científico no estudo do sistema de produção agrícola e extrativista com base em uma perspectiva de sustentabilidade, e na aplicação de princípios ecológicos ao manejo dos agroecossistemas em contextos sócio-ambientais específicos, é que se estabelece a base em um enfoque sistêmico e em diferentes níveis de abrangência, dos múltiplos fatores envolvidos na transição para uma agricultura sustentável (Schmitt, 2009).

⁹ Neste contexto, o conhecimento taxonômico visa compreender a ciência da identificação. Ela se estabelece na identificação das espécies. A taxonomia popular trabalha no sentido do reconhecimento tradicional, em termo intra e extra culturais, de tudo que venha a se relacionar com sistemas naturais, a partir das vivências, do conhecimento passado por gerações. Ela se constitui a mais velha das ciências, pois nasceu com o homem. Fonte: www.biotaneotropica.org.br/acessado em 19/05/2011

CAPÍTULO 2

O Método Aplicado

CAPÍTULO 2

O MÉTODO APLICADO

2.1 A PESQUISA-AÇÃO

Quando pensamos este trabalho, antes de defini-lo conceitual e estrategicamente, conversamos muito com os sujeitos que fariam parte diretamente desta construção. Esta proposta surgiu, na verdade, a partir do longo trabalho que vem sendo desenvolvido entre diversos parceiros para o fortalecimento da Associação dos Mantenedores da Escola Família Agrícola de Padre Bernardo, localizada no assentamento Vereda II, município de Padre Bernardo, estado de Goiás.

Desta maneira, nossa proposta metodológica dialoga diretamente com o conjunto de sujeitos envolvidos, educadores, assentados, monitores e instituições parceiras, como o PRONERA e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB de forma a pactuar o desenvolvimento das ações propostas pela pesquisa entre todos os envolvidos. Assim, como parte integrante do Colegiado da Associação que mantém a escola comunitária, tive muito cuidado em construir todas as etapas da pesquisa de forma coletiva e concomitante com o desenvolvimento das ações da escola, que partem das construções do 1º Curso Técnico Agrícola com Ênfase em Agroecologia entre os anos de 2006 e 2009, com parceria entre AMEFA, UnB, UCB e PRONERA, no qual estive presente acompanhando e contribuindo com as ações, articulações e construções de novas parcerias e metodologias que estão em percurso para a consolidação da 2ª turma do Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia para assentados de Reforma Agrária do Distrito Federal e Entorno, em cooperação firmada entre AMEFA, IFB e PRONERA, momento que estamos construindo coletivamente a proposta metodológica com a presença da equipe formada por educadores da AMEFA e IFB.

Para subsidiar o desenvolvimento desta proposta optamos por utilizar o método da pesquisa-ação, pois, este trabalho acontece em um contexto em que a comunidade, incluindo os assentamentos e a escola, são os protagonistas desta construção, desde a

criação da proposta, seu desenvolvimento, reflexões coletivas, caminhos percorridos, tudo pactuado com todo o grupo envolvido, como construtores ativos de uma pesquisa que tem como objetivo subsidiar a comunidade para que os próprios sujeitos busquem refletir sobre de que forma poderão utilizá-lo como instrumento para futuras conquistas e ações em prol do coletivo, de suas lutas, histórias e conquistas.

Thiollent (2011) explica que na fase de definição da pesquisa-ação, surge uma condição necessária que consiste na elucidação dos objetivos e, em particular, das relações existentes entre os objetivos de pesquisa e os objetivos de ação. Ele explica que a pesquisa-ação consiste no relacionamento entre esses dois objetivos, o prático, que contribuiu para um melhor equacionamento do problema considerado como central na pesquisa, levantando soluções e propostas de ações correspondentes às “soluções” para auxiliar o agente ou o ator na sua atividade transformadora da situação, que deve ser visto com realismo, ou seja, sem exageros na definição das soluções alcançáveis; e o objetivo de conhecimento, que consiste em obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentando nosso conhecimento de outras situações (representações, capacidades de ação e de mobilização e etc.).

Segundo Barbier (2002) não há pesquisa-ação sem participação coletiva. É preciso compreender o termo “participação” em seu mais amplo sentido: não se pode entender do que nos interessa sem que, de fato, sejamos parte integrante da pesquisa, sem que estejamos envolvidos direta e pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, imaginativa, sensorial e racional.

Fazer pesquisa-ação implica em se entregar de corpo e alma a uma experiência que realmente tem um significado como diz Barbier (2002) emocional, racional e até espiritual para nós. Deve-se ao fato de acreditarmos que nossa relação com quem pretendemos caminhar tem mais que um simples desfecho ou conclusão centrado no academicismo, mas volta-se para nossa essência, do que realmente acreditamos e o que realmente queremos para nossas vidas, espiritual e ideologicamente.

Thiollent (2011) lembra que do ponto de vista científico, a pesquisa-ação é uma proposta técnica e metodológica que oferece alternativas para organizar a pesquisa social aplicada sem os excessos da postura conservadora ao nível da observação, da coleta de dados e da experimentação:

Podemos considerar que, internamente ao processo de pesquisa-ação, encontramos qualidades que não estão presentes em processos convencionais. Por exemplo, podemos captar informações geradas pela mobilização coletiva em torno de ações concretas que não seriam alcançáveis nas circunstâncias da observação passiva. Quando as pessoas estão fazendo alguma coisa relacionada com a solução de um problema seu, há condição de estudar esse problema num nível mais profundo e realista do que no nível opinativo ou representativo no qual se reproduzem apenas imagens individuais e estereotipadas (Thiollent, 2011, p. 30).

Com relação à formulação do problema, a pesquisa-ação não tem que se preocupar, *a priori*, com a definição de hipóteses e formulações teóricas e muito menos traduzi-las em instrumentos operatórios e padronizados como questionários, testes. A pesquisa-ação reconhece que o problema nasce, em um contexto preciso, das angústias e auto críticas de um grupo. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema em questão na ação coletiva (Barbier, 2002).

Desta forma, nada caminha se não houver uma entrega coletiva e uma clareza por parte de todos e todas de que a relação vai muito além de puros dados quantitativos. Nada é definido e as respostas dependem de interpretações e de análises que partem do grupo coletivo, assegurando uma linguagem acessível a todos (as), tendo como um dos traços principais a ação-reflexão, como processo contínuo de comunicação dos resultados da investigação entre os membros nela envolvidos, objetivando a análise de suas reações.

Para organizar o método utilizado, Barbier (2002) define três pontos cruciais para o pesquisador em sua ação no campo ao qual está inserido: primeiro, o diário rascunho, onde o pesquisador escreve tudo o que ele tem vontade de anotar no fervilhar da ação ou na serenidade da contemplação, empenhando-se em registrar o que lhe parece importante na sua vida ligada a de outrem, desenvolvendo um emaranhado de referências múltiplas a acontecimentos, reflexões, comentários científicos ou filosóficos, devaneios e sonhos, desejos, poemas, leituras, palavras ouvidas, reações afetivas (medos, ódios,

amor, inveja, receios e etc.). Segundo, o diário elaborado, constituído a partir do diário rascunho, compondo o texto da forma como eu quero transmitir a outrem, organizando a estrutura do meu escrito como eu o entendo podendo modificar completamente a cronologia dos fatos. Terceiro, o diário comentado, é a fase crucial:

Eu vivencio o grupo, no caso presente, no sentido de uma abertura ao jogo da potencialidade do mundo. Não hesito em sustentar a necessidade de afirmar uma ética problemática num momento de decisão. Faço de maneira que o diário comentado se torne um instrumento de democratização do grupo, ou um traço de consciência crítica na relação interpessoal. As pessoas com as quais eu me expresso então se tornam os participantes ativos de uma pesquisa-ação existencial sobre o tema abordado pelo meu diário elaborado. Assim eu poderei refletir a seu respeito mais tarde e recomençar outro diário elaborado, que será, de novo, comentado e assim sucessivamente, no inacabamento de toda vida (Barbier, 2002, p. 142-143).

2.2 Procedimentos da Pesquisa

A pesquisa-ação se deu no contexto do Centro de Formação Agroecológico da Escola Família Agrícola de Padre Bernardo, situada na sede do Assentamento Vereda II. Envolveu dois grupos de experiência: um ligado a Associação Mantenedora da Escola Família Agrícola, e outro constituído por assentados na comunidade Vereda II, onde a escola encontra-se fisicamente. O grupo da escola foi constituído por quatro pessoas. Já o grupo ligado ao Assentamento teve a participação de cinco pessoas.

Como estratégia, observando os princípios da pesquisa-ação, utilizamos grupos de experiências, constituídos a partir de dois grupos em tempos diferenciados.

Constituímos o grupo de experiência que chamamos “do assentamento” observando alguns critérios. O primeiro deve-se a uma antiga relação de trabalho entre o pesquisador e os sujeitos que participam destas reflexões. Segundo, são pessoas, na maioria, que participam da vida organizativa e política do assentamento desde a época de acampamento, portanto, conhecem bem os processos políticos e sociais inerentes ao

assentamento bem como a criação de espaços estratégicos como a Escola Família Agrícola, ali presente e objeto de grande mobilização na comunidade.

Portanto, os sujeitos da pesquisa foram: cinco famílias assentadas no Vereda II que participaram e participam diretamente da construção da escola: três estudantes do atual Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia em cooperação EFA/IFB/PRONERA, sendo uma delas membro da gestão atual da Associação do Assentamento Vereda II; a presidente da Associação do Assentamento e líder comunitária local; e um dos fundadores da Associação Mantenedora da EFA, morador antigo e referência na produção local.

O grupo de experiência da escola, assim como o relacionado à comunidade do Vereda II, foi escolhido junto a um coletivo observando alguns critérios que levaram em conta o envolvimento com a construção dos espaços da escola, alguns professores, membros do conselho deliberativo e estudantes que formaram no 1º Curso Técnico em Agroecologia. Neste caso, nenhum participante do grupo é assentado no Vereda II, mas pertencem às comunidades de assentamentos vizinhos, como o Boa Vista, Baixão e Colônia I, comunidades que participaram e participam das construções e espaços organizados da escola comunitária.

Desta forma, os sujeitos da pesquisa ligados à escola foram: um professor, fundador e membro do conselho deliberativo da EFA; um agricultor formado pelo 1º Curso Técnico oferecido pela escola; uma agricultora formada pela escola e membro do conselho deliberativo da Associação Mantenedora; e um agricultor, fundador e antigo presidente da Associação Mantenedora da EFA.

Realizamos observações e análises da dinâmica da escola e do assentamento, onde chamamos de *relações cotidianas*, momento de observação acerca dos aspectos de vivência, trabalho, organização, ou seja, de todos os momentos comunitários e suas relações sociais.

Aprofundamos o processo metodológico durante a imersão feita na comunidade e na constituição e socialização das concepções dos dois grupos de experiência observando alguns pontos: suas funções; formas de discussão das questões norteadoras; análises coletivas; escolha dos sujeitos e horários dos encontros; análise documental; que consistiu em analisar e refletir sobre a história de ocupação social, política, econômica,

educativa e ambiental do assentamento Vereda II bem como seu processo de criação e consolidação e, análise do histórico sócio-ambiental do município de Padre Bernardo, GO, contexto em que se insere a esta pesquisa.

Por último, a partir dos encontros com os dois grupos, construímos o diário de itinerância, o diário rascunho, o diário comentado e, na última fase, o diário elaborado, que proporcionou a elaboração sistemática das análises de cada um dos grupos de experiência e o aprofundamento, a partir destas análises, das relações entre os dois grupos.

Os instrumentos que utilizamos foram os seguintes: roteiro de observação, que se constitui como ferramenta facilitadora para organizar as análises das relações diárias; diário de bordo, utilizado para sistematizar as conversas com os sujeitos em diversos momentos que surgiram informações importantes para a pesquisa e também durante os grupos de experiências; e o diário de itinerância, dividido em três momentos: diário rascunho, informações gerais coletadas em todos os momentos em campo; diário comentado, elaborado a partir das primeiras sistematizações do diário rascunho e analisadas e comentadas posteriormente (organização do material); diário elaborado, última fase que contemplou um maior aprofundamento das sistematizações, das análises coletivas e pactuadas entre os grupos de experiências (socialização das questões levantadas, discutidas e refletidas).

CAPÍTULO 3

O Contexto, o Município e a Escola

CAPÍTULO 3

O CONTEXTO, O MUNICÍPIO E A ESCOLA

3.1. O CONTEXTO, AS CONSTRUÇÕES E AS QUESTÕES DE PESQUISA

O município de Padre Bernardo, localizado no estado de Goiás, se caracteriza, dentre outros aspectos, por ser uma região que envolve algumas áreas que foram desapropriadas para assentamento de famílias contempladas pela Reforma Agrária. Nesta região, existem projetos de assentamentos que recebem há alguns anos parcerias de diversas políticas públicas através de organizações não governamentais, movimentos sociais, Universidades e autarquias federais, contemplando propostas que englobam desde ações no campo educacional e ambiental até projetos de desenvolvimento do trabalho, geração de renda e tentativas de manutenção das famílias com o objetivo de fortalecer ações voltadas à agricultura camponesa. Estes projetos fazem o contraponto ao desenvolvimento da agricultura convencional que ainda impera em grande parte da região, cercada por grandes latifúndios e monoculturas de produção.

Desta forma, a Universidade de Brasília, principalmente através do Grupo de Trabalho e Apoio a Reforma Agrária - GTRA, vinculado ao Decanato de Extensão, vem há alguns anos pensando e desenvolvendo ações nos assentamentos rurais desta região. O que facilita o desenvolvimento de projetos na região é o fato de o município de Padre Bernardo ser muito próximo do Distrito Federal, cerca de 120 km, considerado praticamente região do entorno do DF. Outro fator positivo é a proximidade dos assentamentos da região e o nível de maturidade que alcançaram, pois já se consolidaram enquanto assentamento, a maioria existe há pouco mais de dez anos, parece pouco tempo, mas em se tratando de assentamentos de Reforma Agrária do Distrito Federal e Entorno, já alcançaram um estágio organizativo interessante, tendo

acesso aos diversos tipos de créditos rurais (construção, PRONAF¹⁰), programas governamentais como o Luz para Todos e a garantia de transporte interurbano, apenas um horário por dia, fazendo o trajeto entre os assentamentos, a cidade Padre Bernardo e a cidade de Ceilândia, localizada no Distrito Federal.

Embora estas garantias conquistadas pelos assentados sejam ainda mínimas e emergenciais não contemplando por completo as necessidades da população rural, podem ser consideradas grandes avanços em se tratando de acampamentos, pré assentamentos e assentamentos de Reforma Agrária da região que compreende o Distrito Federal, o norte do estado de Goiás e o noroeste Mineiro, região atendida e dentro da jurisdição da Superintendência Regional do INCRA – SR28, cercada por problemáticas diversas e muitas vezes sem as condições básicas para a simples sobrevivência.

Na região de Padre Bernardo existe cerca de dez áreas de assentamentos com representação dos principais movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, a Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Distrito Federal e Entorno – FETADFE, a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar – FETRAF dentre outros. Especificamente na região onde este trabalho se insere, existem cinco assentamentos, todos geograficamente próximos, são eles: Vereda I, Vereda II, (comunidade foco da pesquisa), Água Quente, Boa Vista MST, Boa Vista FETADFE, todos vinculados ao INCRA, e o assentamento Baixão, vinculado ao Banco da Terra (Crédito Fundiário).

No assentamento Vereda II, área em que desenvolvemos esta pesquisa, já existe algumas práticas relacionadas ao trabalho coletivo. Dentre elas, a que mais se destaca é a criação da Escola Família Agrícola de Padre Bernardo, iniciada durante o ano de 2003, com a participação de diversos atores, Universidade Católica de Brasília – UCB, Universidade de Brasília – UnB, Associação dos Mantenedores da Escola – AMEFA, composta por representantes dos assentamentos locais e apoio da Escola Família Agrícola de Orizona – EFAORI – GO.

Na época, o crescimento da agricultura familiar na região desenvolvia-se com muita rapidez, fazendo com que o município não conseguisse acompanhar as demandas vindas

¹⁰ O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF é um programa do Governo Federal criado em 1995, com o intuito de atender de forma diferenciada os mini e pequenos produtores rurais que desenvolvem suas atividades mediante emprego direto de sua força de trabalho e de sua família.

das áreas de assentamentos rurais, como infra-estrutura, educação e saúde para as comunidades recém chegadas. Isto levou as comunidades a buscarem caminhos alternativos para o desenvolvimento local de forma economicamente viável, ecologicamente correto e socialmente justo. Várias ações foram desenvolvidas nos projetos de assentamentos (P. As) e comunidades de agricultores camponeses para buscarem alternativas para suprir as necessidades e dificuldades do dia a dia.

Após propostas pactuadas com as comunidades através de reuniões realizadas em cada Projeto de Assentamento, chegou-se a conclusão que havia necessidade de uma escola que oferecesse aos filhos dos agricultores uma educação que dialogasse com a realidade do campo. Uma escola que desenvolvesse atividades técnicas profissionalizantes tendo o trabalho como princípio educativo e o fortalecimento dos assentamentos de Reforma Agrária e seu desenvolvimento organizativo, produtivo e cultural permeado pela horizontalidade das relações e acompanhamento técnico condizente com a realidade local e com participação direta dos protagonistas em todos os momentos de construção.

A partir destas reuniões surgiu a proposta da Escola Família Agrícola – EFA, uma escola criada por trabalhadores e trabalhadoras rurais para dar suporte aos próprios sujeitos assentados nas comunidades locais, permitindo-lhes buscar soluções para seus problemas gerando uma melhor qualidade de vida.

A Escola Família Agrícola de Padre Bernardo, desta forma, nasce em consonância com os avanços da discussão da Educação do Campo e com a proposta agroecológica como nova matriz produtiva e novas perspectivas de Assistência Técnica, Social e Ambiental - ATES e de Assistência Técnica e Extensão Rural - ATER para a região do DF e entorno.

Desta forma, a proposta pedagógica deste espaço comunitário de educação parte do planejamento de tudo que a escola tem por intenção de fazer, de realizar, lançando para adiante, com base no que tem, e em perspectivas emancipatórias, pensar e repensar o ato educativo, as pedagogias não enrijecidas, definindo o fazer pedagógico a partir das multidimensionalidades culturais, sociais e ambientais.

Esta Proposta vai além de um agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas, não sendo algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às

autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. Ela é construída e vivenciada em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola, tendo o objetivo de buscar uma nova organização para a Escola e estabelecer um rumo, uma direção, um sentido explícito, com um compromisso estabelecido coletivamente. É através dela que a Escola saberá com clareza, para onde vai, como caminhar e porque vai nesta ou naquela direção.

Naquele momento, percebia-se que todas as comunidades de assentamentos tinham muitas dificuldades em obter acesso a energia, água, estrada e principalmente educação, em todos os níveis de ensino, pois o município oferece, em alguns casos, apenas o ensino fundamental.

Neste contexto, reuniram-se em suas comunidades representantes dos assentamentos Colônia I, Colônia II, Vereda I, Vereda II, Boa Vista, Água Quente, Baixão (Fazenda Baixão – Banco da Terra), comunidade de Angicos e agricultores (as) rurais do entorno do município de Padre Bernardo para estudarem a proposta da Escola Família Agrícola, concluindo que a escola seria de grande interesse para as comunidades e seu desenvolvimento. Cada comunidade realizou cerca de 8 (oito) reuniões de estudos para deliberar sobre o projeto da EFA. Após este estudo, uniram-se e decidiram que estavam prontos para contribuir com as construções políticas pedagógicas da escola, cada comunidade elegendo 3 (três) representantes para formar o Conselho Deliberativo da região e entorno, discutindo e tomando as decisões para a criação da EFA.

Os problemas debatidos e encontrados eram quase os mesmos, entre eles o êxodo rural de seus filhos, pois os mesmos estudavam e estudam em escolas que tem, como dito anteriormente, somente a oferta de ensino fundamental, caracterizadamente centrado na realidade urbana, estimulando os jovens concluintes da 8º série a migrar para a cidade para concluir seus estudos, sendo que alguns destes jovens desistem de estudar devido às dificuldades encontradas para se ter acesso ao ensino formal das cidades.

A Escola Família Agrícola de Padre Bernardo, desde sua criação, objetiva uma identificação com conceitos que norteiam sua ação estratégica e delineiam uma proposta político-pedagógica centrada na disputa de espaços. Estes espaços disputados, obviamente ligados aos processos educativos e produtivos, referem-se ao avanço da

lógica hegemônica e capitalista no que diz respeito a matriz que vem sendo implantada estruturalmente pelo estado e como ela se desenvolve.

Desta forma, por não acreditarmos e questionarmos, de forma teórica e prática, as diretrizes educativas e produtivas implementadas pelo estado, ainda centrada apenas na formação de mão de obra para o mercado de trabalho, sem nenhum compromisso mais amplo com a sociedade, com as classes populares e com a democratização do conhecimento, vislumbramos outra proposta de educação e de entendimento de processos educativos.

A Escola Família Agrícola, neste caso, seria uma das possibilidades de solução deste problema. Existe também, historicamente, uma série de dificuldades relacionadas ao campo técnico profissionalizante, como exemplo, a piscicultura¹¹, a suinocultura¹², a bovinocultura¹³, a apicultura¹⁴ entre outras. A EFA também poderia vir a capacitar jovens e adultos em atividades do campo, melhorando a qualidade organizativa e produtiva dos assentamentos.

A Escola Família Agrícola foi projetada para ser mais que uma escola, um centro de formação agroecológico de agricultores e agricultoras familiares e camponeses, por isso, desde seu nascimento, ela deveria fazer parte de um projeto maior de sociedade, centrado na potencialização de um real desenvolvimento rural local, pensando mais amplamente sua concepção e inserção nas disputas por novas matrizes agrárias em termos locais, estaduais e nacionais. O desenvolvimento deste projeto foi fruto de muita luta e esforço coletivo (complementar entre vários atores sociais de uma região). Além de poder contribuir com a diminuição do êxodo rural, principalmente entre os jovens, propiciaria formação de profissionais do campo contribuindo para o desenvolvimento dos assentamentos e comunidades rurais. A EFA vem sendo um ponto de união dos povos desta região em busca de melhoria, reforçando sempre a busca de parceria para este projeto.

A partir de todos estes diálogos e construções coletivas envolvendo as diretrizes e concepções da escola, iniciou-se, no ano de 2006, a primeira turma do Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia para filhos e filhas de assentados da região

¹¹ Atividade pecuária e zootécnica de criação de peixes.

¹² Atividade técnica de criação de suínos (porcos).

¹³ Atividade da zootecnia especial que trata das técnicas para a criação de bovinos.

¹⁴ É um ramo da zootecnia que trabalha as técnicas de criação de abelhas.

que envolve o município de Padre Bernardo. Inicialmente, a proposta contemplava apenas os estudantes residentes nos assentamentos próximos ao município goiano, envolvendo cerca de sete (07) assentamentos de Reforma Agrária e comunidades rurais no entorno do município de Padre Bernardo - GO.

Durante os anos de 2006 e 2009 cerca de 25 estudantes puderam ter a chance de participar de um Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia dentro ou próximo de suas comunidades. O curso desenvolvia-se na sede do assentamento Vereda II, com o propósito de acontecer diretamente no espaço camponês, em contato absoluto com a realidade agrária local, percebendo minuciosamente aspectos culturais, organizativos, sociais, ambientais, produtivos presentes nas lutas e conquistas da terra e da Reforma Agrária. A gestão é coletiva e participativa entre todos os segmentos, tendo o trabalho como princípio educativo, a co-gestão discente e a Pedagogia da Alternância como metodologia adequada para a compreensão dos tempos e espaços educativos, escolares e comunitários.

Em 2009, formaram-se 17 jovens estudantes da 1º turma da EFA, como Técnicos em Agropecuária com base em técnicas Agroecológicas. O objetivo do projeto político pedagógico do curso foi inserir estes novos profissionais em atividades que contemplem uma nova forma de desenvolver assistência técnica, social e ambiental em assentamentos de Reforma Agrária, estabelecendo uma relação horizontal com as famílias, atribuindo valor a cultura local, aos diversos saberes populares, as técnicas tradicionais camponesas e a transição agroecológica como forma de repensar manejos e concepções do uso da terra, nas multidimensões que interagem e dialogam com os aspectos do desenvolvimento sócio-ambiental e da Reforma Agrária que queremos.

Esta pesquisa desenvolve-se a partir do I curso técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia oferecido pela Escola Família Agrícola em parceria entre UnB, PRONERA e UCB estendendo-se até a realização atual do II curso técnico em parceria com o PRONERA/Instituto Federal de Brasília - IFB (Campus Planaltina). Desta forma, pretende-se perceber e analisar mais especificamente em que medida a Escola Família Agrícola contribui para desencadear os processos de transformação das relações entre comunidade assentada e escola através do diálogo de saberes constituídos pelo Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia permeado pelos conceitos da Educação do Campo e da Agroecologia.

Estas questões inserem-se de forma que possamos buscar, junto aos protagonistas locais, quais as relações e os impactos que a EFA atribui em relação à comunidade que a insere e como a própria comunidade entende-se enquanto participe das construções da escola. Desta maneira, entende-se que a melhor forma de explorar estas questões será trabalhar dois momentos de reflexão e análises, junto aos protagonistas da escola e também da comunidade envolvida direta e indiretamente.

3.2. CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL E POLÍTICO DO MUNICÍPIO DE PADRE BERNARDO – GO.

O município de Padre Bernardo, localizado no estado de Goiás, microrregião do leste goiano, a cerca de 120 km da Capital Federal e a 246 km da capital do estado, se insere dentro da região da bacia do alto Tocantins, cercada por rios e nascentes constituindo uma importante reserva de recarga aquífera, com a presença de praticamente todos os tipos de vegetação cerrado; veredas, campo limpo, campo sujo, cerradão, campo de murundu, cerrado rupestre, cerrado denso, cerrado típico, cerrado ralo, florestas estacionais, decíduas e semi-decíduas, matas ciliares e matas de galeria. Segundo Bertran (2000) o planalto central e o Distrito Federal são paisagens indiscriminadas de cerrado. São eminentemente diferenciadas por suas grandes altitudes: chapadões em sequência de campos limpos, intercalados de tanto em tanto por matas ciliares ou por ravinas desnudas onde salpicam canelas d'ema, verdadeiros símbolos de resistência do planalto. Bertran (1998) afirma ainda, em suas pesquisas, que o cerrado antecede em muito ao homem, vindo de além dos tempos, algo em torno de 35 milhões de anos. Naquele tempo, já se encontravam em embriões as espécies do atual cerrado.

O cerrado compreende cerca de dois milhões de quilômetros quadrados – e como que é a espinha dorsal ambiental do Brasil, de norte a sul. Vem desde o sul do Maranhão e Piauí, devora o Tocantins, Goiás e o Distrito Federal, a Bahia desde seu centro até seu oeste, quase por inteiro os dois mato grosso, metade de Minas Gerais, e, em cunha, rompe pelo centro de São Paulo e insinua-se pelo norte do Paraná (Bertran, 1998, p. 16).

A ocupação do território municipal de Padre Bernardo teve início no século passado com o estabelecimento das primeiras fazendas de criação de gado às margens do Rio Maranhão e seus tributários mais importantes, onde se localizam pastagens de boa qualidade.

Com o decorrer dos anos surgiram outros fatores responsáveis pelo crescimento do povoado econômico demográfico da região. Ao aumento natural dos rebanhos associava-se, de modo paralelo e consequente, a ocorrência de picadas, que levaram ao surgimento das pousadas dos vaqueiros, a caminho de Niquelândia e das famílias que desciam do Nordeste para a região Centro-Sul. A função religiosa foi, sem dúvida, a mais importante na instalação e no crescimento do povoado, pois a partir de 1933,romeiros provenientes da região do Vão dos Angicos, no Município de Luziânia, se dirigiam todos os anos, durante o mês de julho para rezarem numa tosca capela, erguida por fazendeiros locais, com o surgimento de algumas casas em volta da capela, os fazendeiros começaram a lotear partes do vale, com o objetivo de uma cidade.

Em 1951, foi fundado o Arraial com o nome de Barro Alto do Vão dos Angicos e, para a formação do Patrimônio, os Senhores Januário de Amorim e Valentim José Cabral, doaram doze alqueires de terra ao Santo Padreiro. Ainda na condição de povoado a localidade passou a denominar-se Padre Bernardo, em homenagem ao vigário que percorria as fazendas locais, celebrando batizados e casamentos, enfatizando cada vez mais a função da cura.

Graças à fertilidade de suas terras, o distrito foi tomando grande impulso. Em 1963, o Projeto de autoria do Deputado Olinto Meireles foi aprovado, e através da Lei Estadual nº 4797, Padre Bernardo foi elevado à categoria de município, constituindo-se termo judiciário da Comarca de Luziânia. No período atual, em decorrência da expansão verificada, agravaram-se os problemas relacionados com a prestação dos serviços, notadamente educação e saúde, e com a infra-estrutura de apoio aos setores produtivos, estabelecendo uma relação muito forte de dependência podendo-se mesmo classificar Padre Bernardo como mais uma "Cidade satélite", só que fora do território do Distrito Federal, e consequentemente de sua jurisdição administrativa.

O município de Padre Bernardo possui uma população, segundo o último recenseamento do IBGE (2007), de 25.969 habitantes, sendo 15.029 habitantes na área urbana e 10.940 habitantes na área rural, ocupando uma área de unidade territorial de

3.138 km². A taxa de crescimento populacional anual do município é de 6,23, acima da média nacional. A principal atividade econômica do município é a agropecuária, tendo um efetivo de 137.000 cabeças de gado, além da produção de 7,7 milhões de litros de leite segundo os últimos dados do IBGE.

Na agricultura, o município se destaca na produção de soja, tendo escoado no ano de 2007 cerca de 23.100 toneladas. Predomina também o plantio de culturas de ciclo curto como o arroz, milho e feijão, destacando a cultura de mandioca. De acordo com o censo agropecuário de 2007, existem cerca de 641 estabelecimentos com matas e florestas em uma área total de 35.582 hectares. Com relação à rede escolar de Padre Bernardo e de acordo com dados do IBGE de 2007, existem escolas públicas federais, estaduais e municipais com um total de 600 matriculados no ensino pré escolar, 5.671 matriculados no ensino fundamental e 993 matriculados no ensino médio.

Com relação à contratação de mão de obra, os estabelecimentos agropecuários de até 100 hectares contrataram cerca de 38% da mão de obra, enquanto os estabelecimentos acima de 1000 hectares contrataram 20% da mão de obra, demonstrando que, no município, estabelecimentos menores tem mais importância na geração de emprego e de renda do que as grandes propriedades.

De acordo com dados do IBGE (2007) o município possuía 384 estabelecimentos comerciais variados como o comércio informal de fabricação caseira de doces, biscoitos e outros gêneros alimentícios, além do comércio de prestação de serviços, contando com diversas empresas atuando em vários ramos do comércio, como agricultura, pecuária, silvicultura, exploração florestal, pesca, produção e distribuição de eletricidade, gás, água, material de construção, serviços automotores, alojamento, alimentação, transporte, atividades imobiliárias, serviços bancários e escola privada.

O produto interno bruto (PIB) do município se divide em: valor adicionado na agropecuária; 19.923 mil reais, valor adicionado na indústria; 14.159 mil reais, valor adicionado no serviço; 66.469 mil reais, impostos sobre produtos líquidos de subsídios; 5.754 mil reais, PIB a preço de mercado corrente; 106.306 mil reais e PIB per capita em torno de 4.215 reais. A estrutura política do município conta com o prefeito, vice prefeito, câmara municipal com nove vereadores e com as secretarias de ação social, administração, agricultura e meio ambiente, assessoria jurídica, comunicação social,

compras e licitação, controle interno, contabilidade, educação e cultura, finanças, recursos humanos, saúde, transporte e obras.

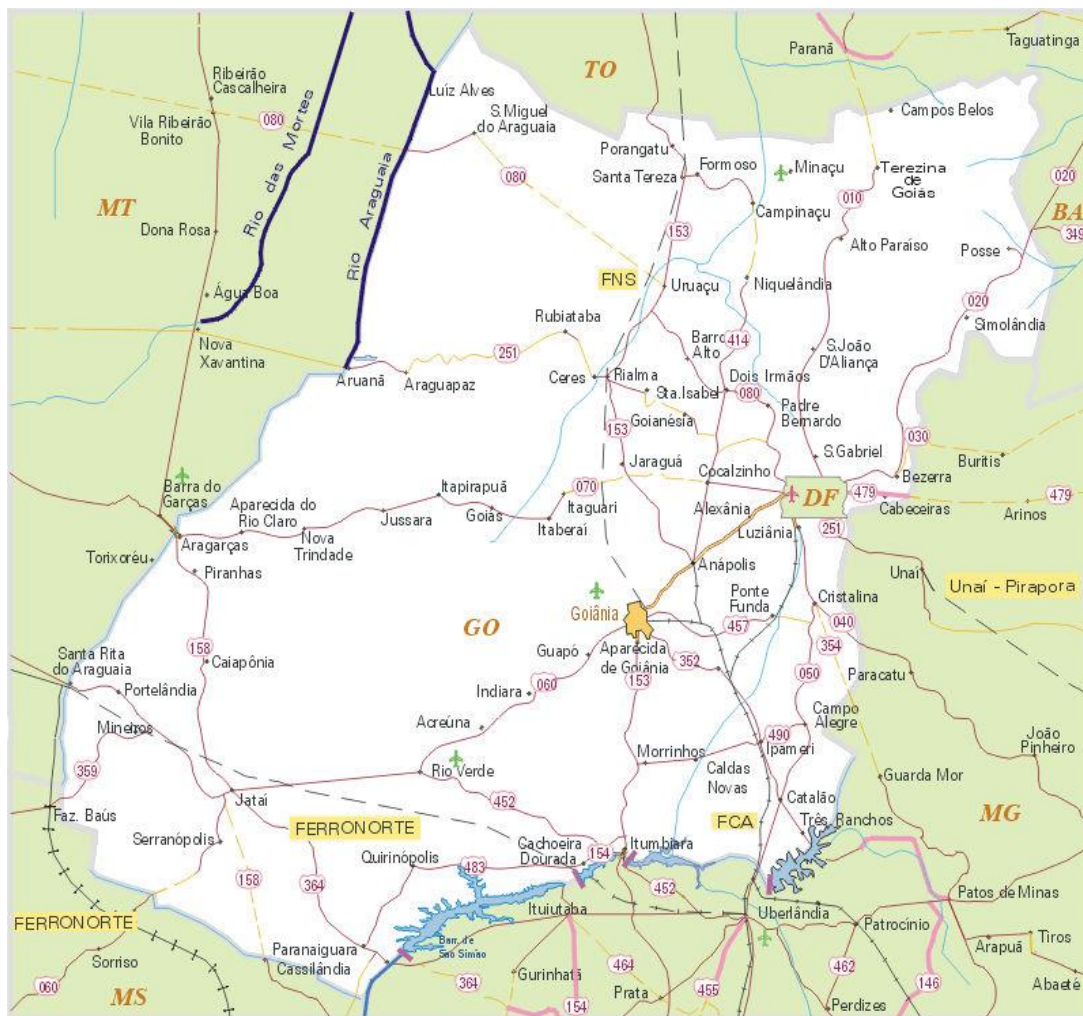


Figura 1. Mapa do estado de Goiás. Padre Bernardo – Leste de Goiás e Norte do DF.

CAPITULO 4

Analise Metodológica

CAPÍTULO 4

ANÁLISE METODOLÓGICA

4.1. A ESCOLA VISTA A PARTIR DA COMUNIDADE

4.1.1. A NEGOCIAÇÃO COM OS ASSENTADOS (AS)

Durante esses últimos anos, passamos por diversos processos que contribuíram para estabelecer e construir a escola comunitária pensada por todos (as), assentados, parceiros, Universidades e etc.

Passados quase dez anos desde os primeiros encontros que iniciaram pensar a escola, ousada e nos moldes da Educação Popular, participativa e gerida por seus protagonistas, tendo a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância como processos pedagógicos e metodológicos norteadores, é que chegamos a este ponto crucial para continuar, ou não, a refletir e construir este espaço de educação a partir de sua materialidade de origem, a participação e gestão da própria comunidade assentada, estabelecendo novos paradigmas entre as relações dos que gerem este espaço, em grande maioria assentados (as) nas comunidades locais e a própria comunidade do assentamento Vereda II, onde a escola encontra-se fisicamente.

Desta forma, minha implicação com todo este processo se estabelece a partir de diversas outras ações em todas estas comunidades que deságuam nos processos e construções que formaram e ajudam a continuar formando o alicerce deste espaço educativo, principal elo das inter-relações sócio-político-ambientais dos assentamentos da região.

Durante a finalização da 1º turma do Curso Técnico Profissionalizante em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia, em março de 2009, iniciamos um novo momento de articulações para dar sequência em uma 2º turma. Com isso, iniciaram-se novos processos de negociação entre comunidade e parceiros mais próximos para revitalizarmos os espaços políticos e de gestão da Escola Família Agrícola, agora

buscando ampliar seu raio de ações da Educação do Campo e da Agroecologia para outros assentamentos antes não contemplados.

Este presente trabalho, então, começa a nascer junto a este processo. Momento que nos demanda, enquanto coletivo organizado da escola, assentados (as) ou não, a rever e repensar sua atuação enquanto espaço coletivo (e ainda contra hegemônico) nos processos que envolvem a alternância, a Educação do Campo e a Agroecologia como contra ponto na formação de valores e consciências críticas, emancipadoras e sócio-produtivas, no entanto, ainda buscando ser pautada nas relações protagonistas da comunidade local, tentando continuar a construção deste espaço educativo, pela sua própria história de luta pela terra e pela busca de afirmar a educação do campo.

Como venho andando e trabalhando nesta região há alguns anos, dediquei-me então a analisar estes processos através deste estudo, que tem por objetivo primeiro contribuir de dentro para dentro, nas reflexões, críticas, questionamentos, discordâncias, entre os próprios construtores dos processos, a partir das relações de quem constrói a escola e da comunidade que ali está.

A pesquisa demandou alguns critérios metodológicos. Desta forma, dividimos o grupo da seguinte maneira: escolha coletiva de um coletivo de cinco pessoas: três estudantes do curso Técnico em Agroecologia atual, onde a EFA é protagonista junto ao PRONERA e ao IFB, sendo uma delas membro da gestão atual da Associação do Assentamento; a presidente da Associação do Assentamento e antiga liderança comunitária; e um fundador da Associação Mantenedora da EFA e antiga referência na comunidade, todos (as) moradores (as) do assentamento Vereda II e pessoas ligadas direta e indiretamente não apenas com a escola, mas também com os processos políticos e organizativos do assentamento.

Durante vários momentos que lá estive, fui diretamente a casa de Hélia Cristina, educadora do Pronera, incansável na luta pela EFA e por seu assentamento. Já tinha falado diversas vezes com ela sobre a proposta de pesquisa e sempre ganhei muito apoio. Desta vez, ela ainda não seria uma das pessoas para fazer parte do grupo, mas poderia me dar uns aportes para reflexões além de sempre disponibilizar seu humilde lar para passar a noite.

Com a base estabelecida e contribuições de Cristina, andei bastante pelo assentamento para conversar e convidar algumas pessoas para fazer parte do grupo que se organizara pela comunidade. Fui até a casa de Sônia, Presidente da Associação do Assentamento Vereda II, expliquei um pouco da importância do trabalho e ainda, pedi sua avaliação sobre a pertinência deste. Rapidamente se colocou a disposição de fazer parte do grupo e pensar sobre o espaço da escola. Muito critica a todos os processos e as formas de condução política do espaço muito têm a contribuir.

Saindo da casa de Sônia me dirigi até a parcela de Adriana. Adriana é educanda do atual curso Técnico em Agroecologia em parceria PRONERA e IFB além de ser ex educadora das salas de Educação de Jovens e Adultos do PRONERA e parte da atual gestão da associação local. Já sabia há tempos da minha intencionalidade em resgatar as origens e concepções da escola e sua relação com a comunidade. De pronto aceitou ser protagonista nas reflexões por parte da comunidade. Sem hesitar, logo colocou uma opinião: “Temos de rever esta escola mesmo, está muito distante de todos (as)”. Saindo de Adriana fui encontrar Pedro.

Pedro é um dos fundadores da escola. Participou de todos os processos e fases para a construção do que originou o primeiro Curso Técnico em Alternância oferecido pelo espaço. Há tempos eu não o via, me recebeu muito bem em sua casa. Logo lhe expliquei do que se tratava minha visita. Há muito tempo ele não participava de algo relacionado a EFA. Como o espaço deixou de ser aquele do início, com ampla participação da comunidade, foi afastando progressivamente muitos que ajudaram e contribuíram para sua criação. Como não poderia deixar de ser e por sugestão de muitos companheiros da comunidade, fui até Pedro tentar resgatá-lo para voltar a refletir e participar deste espaço novamente. Não esperava que poderia voltar a pensar na EFA tão cedo. Aceitou meu convite com certa alegria e esperança. “Quem sabe não podemos fazer a EFA voltar a o que era antigamente”.

Partindo da casa de Pedro fui até a casa de Madalena. Ela também é nossa educanda do curso técnico atual. Sabia já da possibilidade de contribuir na reflexão sobre as relações que envolvem a EFA e sua comunidade. Como está atuando no curso técnico atual, aceitou falar como estudante e moradora do Assentamento Vereda II. Por último, já ao cair da noite, visitei dona Valdete. Uma senhora muito simpática, moradora do assentamento e uma das nossas alunas atualmente. Não participou da conquista do

assentamento, chegou depois, quando a área e a própria escola já estavam consolidadas, mas vem superando atualmente a desconfiança de muitos, voltando a estudar depois de muito anos fora da escola. Tem muito a dizer sobre todo o processo e logo se colocou a disposição para ajudar a pensar que escola quer para sua comunidade.

4.1.2. A DINÂMICA DO ASSENTAMENTO

Quando cheguei ao assentamento, logo cedo, fui direto ao encontro de Adriana, assentada na comunidade há alguns anos. Ela faz parte da gestão atual da associação comunitária do P.A Vereda II e é educadora das salas de alfabetização de jovens e adultos do PRONERA, que estão paradas no momento e estudante da nossa segunda turma do Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia em parceria AMEFA, IFB e PRONERA.

Juntamente com seu esposo, Antonio, prepararam naquele momento cerca de 5 hectares de terra da sua parcela para o plantio de mandioca durante o início do período das águas, que veio no início de outubro do ano de 2011.

Como eu estava acompanhando um pouco o ritmo da comunidade, saí da casa de Adriana e fui até a parcela de Sônia. Ela é a presidente da associação do assentamento Vereda II, acabou de ser eleita pela comunidade para seu segundo mandato. Quando cheguei fui logo acompanhando as atividades da família. Sônia e Marcos, seu esposo, trabalharam tempos atrás em uma proposta de plantio coletivo de milho. Participavam cerca de dez famílias conseguindo colher quinze sacos de cinquenta kilos para cada família. Estão empenhados em tentar constituir novamente um pequeno grupo coletivo do Vereda II espaços de recuperação da mata nativa cerrado e beneficiamento de frutos nativos.

Em sua parcela, durante os dias de trabalho, centram esforços na criação de suínos e aves e se dedicam ao cuidados com as diversas bananeiras, cajueiros e mamoeiros presentes na propriedade.

Observamos em sua propriedade ainda espécies nativas do cerrado riquíssimas em nutrientes e de alto valor no mercado como o Baru e o Jatobá. Neste momento, tive a oportunidade de conhecer seu Daniel, parente de Sônia e Marcos. Seu Daniel era

assentado na comunidade do Vereda II, segundo ele, devido as dificuldades inerentes a todo e qualquer assentamento no país, acabou vendendo sua parcela, mas não se desligou por completa da comunidade.

A venda de parcelas nos assentamentos de Reforma Agrária se consolida como prática real em muitas áreas do país. Observamos que muito falta a fazer para consolidar a Reforma Agrária além de apenas assentar as famílias na terra. Faltam políticas conjuntas que envolva alguns órgãos do estado como os Incras, Emater, conciliados as demandas e organizações dos assentamentos, movimentos sociais e sindicais do campo. A falta de políticas sérias e consolidadas de assistência técnica, social e ambiental (ATES) e de assistência técnica e extensão rural (ATER) demonstram o sucateamento destas políticas e a falta de apoio político para avançarmos na multidimensionalidade que a Reforma Agrária exige. Políticas compensatórias fazem com que pequenos problemas se tornem grandes probabilidades de comunidades inteiras desandarem e tornarem-se um grande conglomerado de favelas rurais. Desta maneira, muitas famílias evadem, criando mecanismos para burlar as falidas normas do Incra, que não consegue acompanhar sequer 1/3 das áreas de assentamentos, ocasionando a saída de muitas famílias que se vêem obrigadas a abandonar o sonho da terra.

Seu Daniel fez vários cursos oferecido pela Escola Família Agrícola em parceria com outras instituições. Ele se lembra de um curso sobre técnicas em sistemas agro florestais, em parceria com a Universidade de Brasília sob coordenação da professora Eliana Ramirez, do Instituto de Biologia. Segundo ele, “fui o único que prestou atenção nas aulas, não que eu seja melhor que os outros, mas eu levava a sério” brinca, contribuindo para o aprofundamento em coleta e manejo do Barú. Participou também do curso de Agroextrativismo do Cerrado, em parceria com a ONG Ecodata¹⁵, onde teve o Barú como inspiração da sua militância na recuperação do cerrado.

¹⁵ Agencia Brasileira de Meio Ambiente e Tecnologia da Informação sediada em Brasília – DF.



Figura 2. Curso de Agroextrativismo no Cerrado. ONG Ecodata e Escola Família Agrícola. 2009.

De fato, quando estive na casa de Sônia, seu Daniel ainda não tinha chegado, tinha saído cedo para coletar Baru. Neste período, fui com Sônia e Mateus, seu filho caçula, observar seu trabalho diário em sua parcela. Quando voltamos até a casa, encontramos seu Daniel com um saco 1,5 kg da farinha feita com a casca do Baru. Em conversa com ele, senti um entusiasmo acima do normal quando conversa era espécies nativas do cerrado. Naquele momento, fui com ele ver o instrumento que tinha criado para quebrar a casca, muito dura, que envolve a castanha do Baru, parte mais complicada do manejo com a fruta. Ele tinha criado uma espécie de guilhotina, mas com o fio de uma foice virada para cima afixada em uma base de ferro e madeira. Ele colocava o Baru no fio da foice e batia levemente com um pedaço de madeira quebrando a casca e retirando a castanha sem prejuízo. Em seguida, com a casca do Baru, ele a raspava com um facão para dentro de um buraco em um pedaço de madeira e socava até virar pó, estava pronta a farinha do Baru, com alto valor nos mercados.

Segundo seu Daniel, a Conab, Companhia Nacional de Abastecimento, paga ao agricultor que produz este tipo de farinha, cerca de 45 reais o Kg dentro do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que garante por lei que o mínimo de 30% de

toda a merenda das escolas públicas deve ser proveniente obrigatoriamente da agricultura familiar.



Figura 3. Seu Daniel demonstrando sua habilidade para fazer farinha de Baru. Assentamento Vereda II, 2011.

Em um dia, seu Daniel sozinho consegue produzir 1,5 kg de farinha de Baru. A EFA, nesse sentido e durante suas atividades, conseguia sensibilizar e formar muitos agricultores (as) para desenvolver trabalhos com espécies nativas do cerrado, ainda em abundância na região, mas não dava conta da formação em trabalhos coletivos, dificuldade em quase todas as áreas de Reforma Agrária na região do Centro Oeste. A variedade de espécies arbóreas e frutíferas do bioma cerrado impressiona. Especificamente no assentamento Vereda II, observamos muitas espécies beneficiáveis e um grande conhecimento popular acerca da lida e do preparo de muito destes alimentos.

Quando a EFA surgiu, e durante seus cursos, sejam os técnicos e os complementares, sempre se pautou a valorização e o resgate dos conhecimentos tradicionais, sejam materiais ou imateriais. Essas ações direcionavam toda a metodologia e os processos políticos pedagógicos da escola para a valorização da cultura e dos conhecimentos locais. Entende-se que a formação técnica, nos moldes e diretrizes da agroecologia e da Educação do Campo, devem centrar esforços no reconhecimento e no aprendizado pulsante que existem entre agricultores e agricultoras camponesas, onde a

finalidade não são os mercados, o capital, e sim a relação sadia com a terra, com a produção, com a subsistência, com a coletivização dos meios de produção e com a soberania, autonomia e segurança alimentar.

Sônia tem muito interesse em constituir um pequeno grupo coletivo que pudesse trabalhar no reflorestamento do cerrado, incluindo mais espécies nativas como o Baru, Jatobá, Mangaba, e ao mesmo tempo investir na coleta e beneficiamento destes frutos, mas tem muita dificuldade em organizar a produção coletiva, mesmo em um grupo reduzido, queixando-se do individualismo que se aprofunda a cada dia nos assentamentos locais.

Observamos que a forma de produzir e entender estes processos se relaciona com as influências do Centro de Formação Agroecológica da EFA. Porém, em função da descontinuidade dos processos formativos que a EFA se propõe e a falta de pertencimento de companheiros (as) que, historicamente, contribuíram na construção deste espaço, mas que, por diversos motivos, dentre eles políticos internos, se desmobilizaram das demandas e construções inerentes aos processos vinculados a formação agroecológica e da Educação do Campo.

Após sair da casa de Sônia, retornei para almoçar na casa de Adriana, que me esperava com a comida no fogo. Após o almoço, fui também acompanhar Adriana em suas atividades normais em seu dia a dia de trabalhos na agricultura local. Logo encontramos Antonio, seu esposo, arando cerca de cinco hectares de terra de sua parcela¹⁶ para iniciar em breve um plantio de mandioca. Naquele momento, observei que ele utilizava um trator de médio porte para arar aquele pedaço de terra. Perguntei a Adriana se o trator era de posse da família, raro em comunidades assentadas, e ela respondeu que eles alugavam por 70 reais a hora, forma recorrente nas áreas de assentamentos.

No caso específico de sua família, dependem muito da produção para sobreviver. Eles não têm renda ou trabalho externo e ainda tem três filhos, duas meninas e um menino caçula.

¹⁶ Nos assentamentos da região de Padre Bernardo, por terem sido áreas desocupadas de grandes latifúndios, cada parcela ou unidade familiar tem média cerca de 15 a 20 hectares.



Figura 4. Antonio arando cinco hectares de parte de sua parcela para plantio de mandioca. Assentamento Vereda II, 2011.

A Adriana é estudante do atual Curso Técnico em Agroecologia da parceria EFA/PRONERA/IFB. Muito dedicada, demonstra conhecimento do cerrado e de algumas técnicas de produção agroecológicas. Armazenam algumas manivas de mandiocas em pequenos poços de água. Inclusive, esta parte do assentamento Vereda II é suficiente em água, tem este bem em abundância, o que facilita segurar algumas produções em tempos de seca.

Chegamos a casa de seu Manoel, mineiro de Paracatu e assentado desde a época de acampamento, muito trabalhador e um grande conhecedor dos processos produtivos. Praticamente sozinho consegue implantar uma série diversificada de produção. Produz seu próprio composto orgânico, que abastece tranquilamente sua produção atual de maxixe e vagem, cria ovinos e bovinos e ainda produz com certa abundância banana, milho, mandioca e alguns eucaliptos que servem como quebra vento, além de fornecer madeira para estaca.



Figura 5. Produção de maxixe e vagem na roça de seu Manoel. Assentamento Vereda II. 2011.

Utiliza um pouco de insumos químicos, mas demonstra-se extremamente interessado nos processos e produções a partir da transição agroecológica, ainda lhe faltando idéias sobre esta forma de produzir. De fato, percebe-se que a agroecologia, enquanto ferramenta de superação da matriz agrícola produtiva centrada em monocultivos de produção, uso de agroquímicos e no agronegócio, pode e deve ser a ferramenta de enfrentamento, mas para isso, deve retornar as mãos da agricultura camponesa.

Nos últimos anos, a Agroecologia, rechaçada pela academia agrônômica, que há tempos vem pesquisando em nome do agronegócio e, ao mesmo tempo, utilizada pela pequena burguesia ambientalista, que vem mercantilizando esse conhecimento tradicional, está a cada dia mais distante dos agricultores e agricultoras camponesas.

Balestro e Sauer (2009) afirmam que a potencialização da forma de agricultura convencional e hegemônica, centrada no estabelecimento de monocultivos de produção, uso de insumos químicos, e baseados na lógica da produção em grandes extensões de terra, foi realizada ainda com a criação de uma rede pública e oferta de assistência

técnica e extensão rural voltada para o financiamento de pesquisas e para a disseminação do pacote tecnológico da Revolução Verde.

As gerações futuras não sabem mais plantar sem químicos. Os mais velhos, não generalizando, caem nas “falácias” da agricultura convencional e de técnicos e agrônomos formados nas barbas do ideário da revolução verde, tentando prometer eficiência produtiva e qualidade alimentar.

Agricultores como seu Manoel tem experiência suficiente dos processos produtivos e do manejo com a terra. Sua relação com a agricultura não emerge centrada por regulamentações de mercado, dependentes de lucros financeiros e exploração da terra e de mão de obra. Surge da matriz camponesa da produção de subsistência, da lida diária com a terra, onde os valores são outros, não transformados em moedas correntes, mas culturais, onde a terra é um bem valioso, onde se produz, se vive, cria filhos, gerações.

Desta forma, sabe-se muito bem como plantar, sem os excessos exigidos pela grande produção. Ainda assim, fica exposto as bulas e receitas que trazem de fora, desconsiderando todo seu conhecimento tradicional e fazendo-o acreditar que o progresso está nas mãos da homogeneização cultural e produtiva e centrada na velocidade que os mercados capitalistas exigem que se deva produzir.

Despedimos de seu Manoel e fomos até a parcela vizinha, onde reside dona Coraci. Educanda das salas de alfabetização de jovens e adultos do PRONERA, ela é muito participe das atividades do assentamento e adepta, atualmente, das ações construídas em coletivos. Quando chegamos, estava cuidando de sua criação de suínos, atividade esta que toma parte de seu dia. Tem uma boa produção de bananeiras e uma mão boa para trabalhos de beneficiamentos de diversos tipos de alimentos. Na ocasião, nos apresentou um doce caseiro, feito por ela, de casca de laranja da terra.

Observamos em todas as dinâmicas reais de trabalho, até por que era uma terça feira quente e seca, onde todos (as) estavam em pleno trabalho, em seu dia a dia, algumas amplas produções familiares internas em cada parcela, umas com características e elementos mais agroecológicos, outras inteiramente convencionais, mas vimos produções. A grande problemática, segundo Sônia, é potencializar essa produção em coletivo e organizá-la regularmente, pois, ali se produz ainda sem uma regularidade que garanta seus processos produtivos, ainda que seja para subsistência.

Saindo da casa de dona Coraci, fui até a parcela de Pedro, que fica logo atrás da sede do centro de formação agroecológica da EFA. Chegando a sua casa, me deparei com ele fazendo a coleta de cajuzinho do cerrado. Pedro é um assentado antigo, está na luta pela terra desde a época de acampamento. Foi um dos pioneiros da construção e efetivação da EFA, tanto nos aspectos políticos quanto pedagógicos. Tem uma ampla e diversificada produção familiar, muitas frutíferas, mas também produz uma pequena quantidade de legumes e hortaliças. Pedro se afastou um pouco dos processos da EFA. Participa da vida política do assentamento Vereda II, mas não como nos velhos tempos. Acredita que a EFA possa voltar a ser o espaço referência para todas as áreas, como sempre foi.

Saindo da casa de Pedro, fui até a parcela de Madalena. Chegando lá, por volta das 17 horas, Mada, como é conhecida no assentamento, estava terminando de fazer o farelo de milho para alimentar sua criação familiar de cabras e ovelhas. Todos os dias, quando acorda, começa a lida diária em sua propriedade.

Atualmente seu esposo trabalha na cidade, vem as vezes para casa, o que faz com que ela tenha que dar conta da quantidade de trabalho demandado em sua parcela. Neste momento, o ponto forte de sua propriedade é a pequena produção animal. Tem uma boa quantidade de cabras, ovelhas e porcos. Planta o milho para fazer ração, ainda é dona de casa e cuida de duas filhas pequenas. Não vislumbra a possibilidade real de um trabalho coletivo, até pela quantidade de tarefas acumulada em sua parcela, mas enquanto estudante do curso técnico atual em agroecologia em cooperação EFA/PRONERA e IFB, se dedica e alinha-se politicamente com a idéia da transição agroecológica e da produção e organização coletiva.

Em um dos momentos, iniciamos o dia com a tarefa de buscar os/as companheiros (as) para o encontro do grupo de experiência. Fui até a casa de dona Valdete, buscamos Adriana e em seguida Sônia e fomos até a sede da Escola Família Agrícola, onde já nos esperavam Pedro e Madalena. Após nos reunirmos por cerca de duas horas, fui andar pelo assentamento para rever alguns velhos companheiros. Neste dia, estava ocorrendo um mutirão dos assentados no Vereda II para reforma e inauguração da nova igreja, que fica ao lado do centro de formação da EFA.

Na maioria das áreas de assentamentos antigos desta região do entorno do Distrito Federal, como o próprio caso do assentamento Vereda II, uma das instituições que mais

conseguem aglutinar as pessoas em trabalhos coletivos é a igreja. Nos assentamentos da região de Padre Bernardo, a igreja se faz muito presente. Ocupa os espaços que a organicidade das Associações locais não consegue atingir. No entanto, frequentemente contribui para a desvalorização de conhecimentos tradicionais e populares que resistem nos Assentamentos da região.

No assentamento Vereda II não é diferente. Observei uma grande organização a partir de mutirão para construção daquele novo espaço. Encontrei muitas pessoas, homens, mulheres e crianças trabalhando em conjunto. Uma delas é dona Joana, antiga moradora e pioneira na constituição da EFA, muito triste com o fato da demora da vinda do curso técnico em agroecologia para o espaço da EFA, assim ela comentou “Ei Marcos, quando o curso vai vir pra cá? Este espaço está se perdendo...” é uma queixa recorrente dos antigos protagonistas da escola, que foram se afastando com o tempo por várias questões.

As novas articulações para iniciar a 2º turma do curso técnico em agroecologia em parceria PRONERA/IFB demonstrou as fragilidades organizativas e estruturais da escola. Ela não consegue acompanhar as demandas que surgem, as divisões políticas e falta de diálogo e integração entre as associações locais afastam a escola de poder gerir o curso dentro das comunidades, como é proposto em sua concepção política e pedagógica. As estruturas deliberativas da AMEFA não funcionam, os conselhos não se reúnem e muito menos articulam idéias e perspectivas.

Após passar e conversar com algumas pessoas, voltei a casa de Pedro para conhecer melhor sua dinâmica de vida no assentamento. Chegando por lá, logo na entrada de sua parcela, encontramos um pé de Copaíba¹⁷, mais conhecida entre as comunidades tradicionais como Pau D’óleo, por conta do famoso e imponente óleo que pode ser coletado do seu caule. Pedro é um grande agroecólogo, e atribui este cuidado

¹⁷ De eficácia já comprovada pelo uso experimental, por grande parte das comunidades nativas da Amazônia, a Copaíba começa a ter suas propriedades terapêuticas alardeadas em toda a parte. Tem origem no caule de uma árvore conhecida como copaíba ou copaiqueira (Copaifera spp). O óleo de copaíba é um fabuloso bactericida, antiinflamatório e desinflamatório. Existem registros na literatura científica afirmando que o referido óleo pode ser utilizado com êxito no tratamento de diversos tipos de câncer. É utilizada tradicionalmente pelos nativos da Amazônia, internamente (com restrições) e externamente no tratamento de ferimentos, inflamações e infecções entre outros. Também podem ser encontradas em Florestas Tropicais Secas. (Fonte: www.receitanatural.com.br)

com o bioma e com sua biodiversidade as atividades de formação e reflexão iniciadas pela EFA.

Produz uma série de espécies frutíferas nativas do cerrado, como o Baru, Barbatimão, Cagaita, Caju, madeiras de lei como o Mogno, e ainda outras espécies não nativas como o Abacaxi, a Banana, Coco, Cacau, Tamarindo e etc... Todos os dias tem o cuidado de manter e fortalecer a matéria orgânica presente no chão de sua propriedade. Produz para suficiência, de forma a garantir o básico para sua família sem precisar ir a cidade. Iniciou um processo de produção de Baru, mas com possibilidade de comercializar com outros assentamentos que beneficiam o fruto.

4.1.3. O GRUPO DE EXPERIÊNCIA DO ASSENTAMENTO

O encontro com o grupo de experiência do assentamento tem por objetivo refletir e analisar conjuntamente aspectos que dizem respeito aos processos existentes e não existentes, políticos, sociais, educativos, ambientais, apontando rumos, pensando e repensando estratégias, a partir do olhar e do acúmulo dos protagonistas da comunidade.

Como conheço e trabalho, ou já trabalhei, com muitas destes companheiros (as) e também sou sujeito implicado na constituição e na vida da escola, nossas reflexões iniciam com questões já pré elaboradas, dentro da perspectiva e do conhecimento que possuímos tendo em vista esses anos de trabalho e implicação no projeto coletivo da escola.

Desta forma, seguindo os princípios do reconhecimento dos sujeitos de cultura, que se constrói a cada instante a partir das histórias de vida, constituições culturais, sociais e ideológicas, que contribuem para traçar e concretizar ciclos, militâncias e processos históricos culturais de determinados indivíduos e coletividades, embebido pelas influências Freireanas e da Educação Popular, iniciamos nossas reflexões e análises coletivas conhecendo um pouco das histórias e caminhos percorridos por cada sujeito, que se inter-relacionam com o coletivo e com a cultura local.

Portanto, iniciamos nosso encontro conhecendo um pouco de cada companheiro (a). Sônia, presidente da associação do assentamento Vereda II logo pediu a palavra. Ela tem 41 anos, nasceu na cidade de Montalvânia, estado de Minas Gerais. Vindo para Brasília, morou na cidade Estrutural por algum tempo, logo no início daquela ocupação. Com a possibilidade de vir a inserir-se na Reforma Agrária, a partir da movimentação que o MST estava fazendo na região rural de Padre Bernardo, decidiu vir lutar por seu pedaço de terra. Está na área desde a época de acampamento, há dez anos. Tem cinco filhos. Diz que quando era acampamento, foi muita luta e com extrema dificuldade que optou vir tentar a vida no campo. Hoje considera uma conquista, por ser religiosa, uma providência de Deus, não reclama jamais. Iniciou um curso técnico em agropecuária, mas não teve como continuar, por conta do trabalho doméstico e na roça.

Posteriormente, foi a vez de Adriana. Ela tem 33 anos. Esta assentada no Vereda II há 4 anos. Nasceu em Estreito e se criou em Porto Santo, estado do Maranhão. Os pais se separam no Maranhão fazendo com que ela viesse para Brasília, tentar a vida. Com dezenove anos conheceu seu atual companheiro, Antonio, e veio morar em Brazlândia, Distrito Federal. Não participou da luta pela terra e não passou pelo período de acampamento. Comprou a parcela da pessoa que tinha sido contemplada pelo Incra. Agora é assentada regularizada. Veio para a área rural por conta do marido, que tinha este sonho. Tinha medo de vir por conta do trabalho em excesso, da lida pesada que é a roça. Não sabia como trabalhar com a terra. Por ser de outro estado, com condições naturais diferenciadas, era um desafio trabalhar com o manejo do solo do cerrado, o qual considera bem difícil. Em uma época, tentaram produzir de forma orgânica, mas não tiveram resultados. Naturalmente foram para a produção convencional. Para ela, é difícil abandonar a terra agora. Conheceu a EFA com a vontade de aprender técnicas alternativas para lidar com a terra. Pretende trabalhar na sua parcela e utilizar sua futura formação técnica em agroecologia para beneficiar sua comunidade. Quer continuar firme com o curso técnico para sair bem preparada.

Após Adriana, dona Valdete pediu a palavra. Ela é Cearense, tem 64 anos e nasceu na cidade de Caiçara. Segundo ela, seu pai era um agricultor de sucesso. Tem onze irmãos. Ela adora trabalhar com animais de pequeno porte. Em 1977 casou com o atual marido e juntos tiveram três filhos. O marido viajava muito e ela ficava incomodada, mas conseguiu fazer com que viessem residir no Distrito Federal. Chegou em Brasília, fez logo um curso de costura, seu marido bebia muito e não deram muito certo na cidade.

Não conseguia de forma alguma trabalhar fora. Um dia, seu esposo chegou em casa dizendo que podia ganhar um pedaço de terra. Ele disse: *Valdete, se eu vir para a roça você me acompanha?* Ficou curiosa e queria saber qual o motivo de vir tentar a vida na terra. Hoje, estão assentados no Vereda II e ela teve a possibilidade de voltar a estudar com o 2º curso de agroecologia da EFA/IFB/PRONERA. Um dia ela quebrou a mão dentro do ônibus. Ficou com a mão doente na chácara e não quis mais voltar para a cidade, aonde ia todas as terças, mas, devido a pressão do marido, se estabeleceu pelo assentamento. Gosta muito de ajudar as pessoas, acha que as vezes até atrapalha. Está no curso por uma oportunidade que surgiu após contato com Cristina, que é assentada e faz parte do conselho da EFA. Gosta muito de aprender, conhecer...Acredita que não vai conseguir emprego na área técnica mas fica feliz por aprender. Desde que chegou na terra, não precisou mais comprar alguns alimentos, como o feijão, por exemplo. Acredita muito na produção familiar e gosta demais de criar ovinos e ainda pretende fazer o reflorestamento da reserva legal de sua propriedade.

Maria Madalena, também assentada no Vereda II, nasceu na cidade de Amarante, estado do Piauí. Tem 43 anos e veio para Brasília em 1978, com dez anos de idade. Foi para a cidade estrutural, na época da ocupação, lutar por moradia digna e popular. Conquistaram suas casas na Estrutural. Posteriormente, seu companheiro trocou o lote na Estrutural por uma parcela no assentamento Vereda II. Seu esposo resolveu trazê-la para conhecer a área. Descobriu, dentre outras coisas, muitos problemas com o Incra. Tem quase dois anos que mora no assentamento. Segundo ela, veio no “arrocho”. Com a parcela no assentamento, mas ainda implicada na cidade, resolveu vir de vez para ao assentamento por conta da pressão do INCRA. Tinha preocupação em encarar a vida na terra. Veio para, de fato, desencadear os processos produtivos em sua propriedade. Em 2007 assinou o contrato no INCRA. Acredita que viver no assentamento demanda possibilidade de criação e produção para poder viver dela. Mesmo quando ainda não morava na área, vinha de vez em quando para plantar e cuidar da terra. Hoje, fixa no assentamento, trabalha bastante com a terra, aprendendo a lidar com ela. Está se preparando para plantar milho e mandioca e na busca alternativa de combater o cupim, que prejudica um pouco sua produção. Hoje está bem tranquila, quer aprender mais para socializar com a comunidade, aproveitando sua inserção na 2º turma do curso de agroecologia. Cria muitos animais e se preocupa muito em garantir a alimentação deles, riqueza de sua propriedade.

No final, foi a vez de Pedro falar um pouco sobre sua história. Ele nasceu no estado da Bahia e foi registrado na cidade de Taguatinga de Tocantins, que na época ainda fazia parte do estado de Goiás. É filho de lavrador. Com dez anos já trabalhava na roça junto ao seu pai. Tem nove irmãos. Na juventude, ficou um período no exército. Depois de dez anos morando em Brasília, surgiu a oportunidade de lutar por um pedaço de terra. Chegou à terra por intermédio do MST. Ficou acampado por quase dois anos até se assentar na terra. É pioneiro na região, está no assentamento desde o início. Por algum tempo, foi tachado de doido por vir lutar na Reforma Agrária. Trouxe sua noiva, atual esposa, na esperança de construir uma família no assentamento. Hoje, tem dois filhos, uma menina de sete anos e um menino de cinco anos. Produz para subsistência. Busca na cidade apenas o necessário. Já pensou várias vezes em ir embora, mas ainda acredita na Reforma Agrária e no progresso da região. Tem esperança que no assentamento ainda vai avançar bastante.

É pioneiro na ideia de trazer a EFA para a área, quer muito que esta escola continue acontecendo. Tem o sonho de ainda ver seus filhos trabalhando na terra e tendo passado pelos cursos da EFA. Pensa em contribuir na reeducação do povo local para combater a degradação do cerrado, queimadas e etc. Espera que não precise ir embora algum dia. Entende que na maioria dos assentamentos de Reforma Agrária, e no Vereda II não é diferente, falta quase tudo, infraestrutura, saneamento, mas lamenta a passividade dos companheiros(as), muito pouco vão atrás de cobrança. Acredita em técnicas que podem melhorar a vida das populações locais, construção de barraginhas e curvas de nível para armazenar água, reter água no lençol freático e trabalhar racionalmente o seu uso.

Pensa muito no futuro, acredita no potencial do cerrado e do que o ambiente local pode oferecer. Mas acha que muitas pessoas no assentamento ainda não tem a percepção das riquezas locais para construir o desenvolvimento sustentável na região.



Figura 6: Reunião com o grupo de experiência do Assentamento Vereda II. 21/09/2011

Após cada pessoa contar um pouco sua história, iniciamos um momento de reflexão mais objetiva relacionando a Escola Família e sua contribuição para o conjunto de famílias assentadas no Vereda II. Desta forma, centramos nossa discussão na compreensão e percepção do grupo de experiência sobre a contribuição da EFA, a partir do centro de formação agroecológico, nos processos produtivos do assentamento Vereda II.

Logo Sônia iniciou uma reflexão. Como sócia fundadora da escola, diz que esperava outra escola. Queria uma escola que produzisse, de fato ajudasse as famílias. Pensa outra escola, diferente da que está aí. Acha que este espaço não chegou onde devia ter chegado. Teve uma filha que formou no 1º curso técnico em agroecologia oferecido pela escola. Pensa que a formação da escola não surtiu o efeito esperado. Vê o espaço abandonado, fisicamente e pedagogicamente. Ela diz “veio muito professor bom pra cá, tenho saudades. Este espaço está sendo subutilizado. Muitas pessoas ajudaram a contribuir na escola, mas os processos não avançaram”. Acredita que não terá mais a EFA, em seus moldes iniciais, tão cedo. Por ser presidente da associação do assentamento onde a escola está fisicamente, é muito cobrada a respeito do espaço. “A EFA não está conseguindo cumprir o objetivo esperado. O que a EFA criou no assentamento? Nem as oficinas que tiveram aqui surtiram efeito, questiona”.

Madalena pega o fio condutor da fala de Sonia e diz que o espaço é bom mas a comunidade não dá valor. Acredita que da EFA tem que sair profissionais para trabalhar os processos dentro dos assentamentos. Muita coisa foi feita, temos que dar é continuidade.

Precisamos de técnicos para potencializar nossa área. Para morar aqui temos que aprender a produzir diversificadamente, e a EFA pode contribuir para isso. Adriana lembra que a agricultura familiar é trabalho da família no campo. Quando chegou ao assentamento foi se ambientar. Chegou ao final do último curso, dezembro de 2008. Não conseguiu visualizar, a partir do que a escola trazia, nada de específico ou contribuição para o assentamento. Pensa que a manifestação a partir da produção nas parcelas pode ser o fio condutor da EFA. Acredita que escola tem totais condições para levantar demandas locais para direcionar os trabalhos. Acha que vai melhorar. A escola deve ter influência na comunidade e a comunidade na escola, se não for assim, há algo de errado.

Na fala de Madalena, observamos que o distanciamento da comunidade dos processos que envolvem a EFA bem como a distancia da atual gestão da escola dos processos da comunidade se caracteriza como algo que não está certo.

Muitas percepções são inflamadas com estes discursos. Observamos que pedagogicamente a escola está parada, no que diz respeito aos processos pedagógicos relacionados com a realidade camponesa local, que é um dos objetivos da escola. Percebemos também aspectos políticos. A distancia entre a associação do assentamento Vereda II e a associação mantenedora da escola causam problemas de ordem organizativa e participativa. A falta de um diálogo e da definição coletiva clara de uma linha política e conceitual, a partir da Educação do Campo e da matriz agroecológica, não permitem atualmente uma estruturação pedagógica definida para o avanço dos processos internamente.

Pedro observa que muitos professores, por mais competentes que sejam, tem apenas conhecimento que ele chama de “papel”. Lembra que em seu caso, aprendeu a trabalhar com criação de abelha e manejo de melíferas sozinho, com muita dificuldade, não tendo influencia direta da EFA ou de cursos relacionados a escola. No inicio, diz ele, a escola enchia todos (as) de esperança. Assim, pensa que realmente a escola não está dando conta ou está em conflito com sua real função. Espera que o curso técnico em agroecologia volte a ser executado dentro do assentamento para dar continuidade aos

processos internos. Lamenta que quase ninguém que formou no 1º curso da escola está atualmente trabalhando na área, ou mesmo contribuindo dentro de seus assentamentos. “Será que falta uma política de incentivo para trabalhar aqui, questiona”. Lembra que a melhor terra desta região para poder trabalhar com experimentos é a da EFA, por ficar próxima de uma Vereda. Acredita que se utilizassem o espaço da escola para iniciar um tipo de produção coletiva seria uma “explosão de produção”.

Sonia continua afirmando a falta de união das pessoas que fazem parte da associação que mantém a escola. Cita as brigas políticas e a falta de entendimento como determinante para o esvaziamento que os processos da escola vêm sofrendo. Pedro conclui que falta transparência na condução e nos processos internos. Neste momento, Sonia volta a dizer que sente muita falta do planejamento coletivo que havia dentro da escola. Ela diz que somente a comunidade, coletivamente, assumindo de volta a condução do espaço, com o retorno de quem iniciou as construções lá no início, é que conseguirão novamente fortalecer politicamente a associação.

Pedro relembra do antigo presidente da AMEFA e não consegue entender por que não participa mais dos processos. Sonia crê que o curso técnico atual tem que ser conduzido na comunidade. Por conta disso, acredita que o espaço está subutilizado e não consegue ter um melhor aproveitamento, ocasionando abandono, ninguém se sente responsável. Dona Valdete pede a palavra e diz “as pessoas aqui estão muito desanimadas. Muitos falam que a terra aqui não presta e desestimulam a produção e até a vivência. Cheguei ao final do 1º curso, em 2009, e gostei muito da escola, mas sempre ouvia coisas ruins de outras pessoas e respeito da escola”. Madalena, por sua vez, prefere não polemizar “eu não ouço os críticos, pretendo é trabalhar para ajudar a construir”.

Pedro faz questão de lembrar que muitas pessoas, antes assentadas e críticas da falta de organização da EFA, vários residentes na cidade atualmente, querem voltar pra terra, voltar a produzir e a participar da vida comunitária.

4.2. A COMUNIDADE VISTA A PARTIR DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA - EFA

4.2.1 A NEGOCIAÇÃO COM A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA

Durante o tempo de construção política e pedagógica do espaço da Escola Família Agrícola de Padre Bernardo, estive presente em vários momentos importantes para efetivação e consolidação deste espaço de construção de práticas agroecológicas, da Educação do Campo e da Alternância dos processos educativos entre tempos de vida prática e real, também construções educativas, não formais e informais, e o tempo de vida escolar, momento de aprendizado, reflexão e ação a partir das construções que se estabelecem nas dinâmicas da vida familiar e comunitária.

A partir do final da 1º turma do Curso Técnico em Agroecologia da EFA no ano de 2009, todo ele ministrado no espaço da escola comunitária, surgiu fortemente a demanda local de continuar este processo de formação para contribuir na formação agroecológica dentro dos assentamentos e do aprofundamento da Educação do Campo como princípio e política pedagógica de atuação.

Sabemos que a finalidade político-pedagógico da escola, em sua essência, não se constrói apenas pela execução de cursos técnicos em agroecologia, mas não negamos que este curso é o carro chefe que aglutina esforços e conduz os processos da escola, fazendo com que ela continue viva e atuante na esfera das comunidades assentadas locais.

Desta forma, boa parte das articulações nos últimos dois anos foi para conseguir realizar a 2º turma do Curso Técnico em Agroecologia da EFA. Porém, não teria sentido se este curso, enquanto proposta e ferramenta estratégica para consolidar a agroecologia na região como enfrentamento ao modelo do capitalismo e do agronegócio, não fosse desenvolvido dentro do assentamento, junto às famílias, desenvolvendo momentos de formações paralelas que envolvesse, além dos estudantes, parte significativa da comunidade onde pudéssemos refletir, teórica e praticamente, sobre a agroecologia como instrumento real de superação do modelo de produção atual e, tendo a Educação do Campo como princípio educativo claro para estabelecer uma nova percepção dos processos educativos, que vão muito além da educação escolar formal.

Portanto, neste meio tempo, enquanto o grupo ligado ao conselho deliberativo da escola, do qual faço parte, se reunia para tentar parcerias e criar formas de executar um segundo Curso Técnico em Agroecologia, outras parcerias se estabeleciam para movimentar o espaço da escola e as comunidades assentadas. Como diretriz consolidada na escola, todo tipo de atividade que possa fazer parte do calendário da escola tem, obrigatoriamente, a agroecologia como princípio fundamental.

Estas outras parcerias, na maioria dos casos, eram cursos de pequenas cargas horárias que escola oferecia em parceria com alguma instituição, onde a escola oferecia o espaço físico e garantia a inscrição e participação das pessoas interessadas e os parceiros, muitas vezes ONGs ou Universidades garantiam os materiais e o apoio técnico.

Notamos que além destes momentos de pequenos cursos, que não eram frequentes, muito pouco se articulava a partir da EFA nestes últimos tempos. Notamos também que tudo girava em torno da possibilidade de realização, ou não, do segundo Curso Técnico e, se não fosse isso, fatalmente a escola entraria parada. Com o início do segundo curso técnico em agroecologia em parceria EFA, IFB e PRONERA, muitas dúvidas voltaram a ter força, principalmente referente a atribuição da EFA como parceira neste processo, tendo em vista que a falta de organização local não deu condições que este curso, como previsto inicialmente, fosse desenvolvido no espaço da escola, ou seja, dentro do assentamento.

Devido a esta e outras preocupações, surgiu a possibilidade de realizar este trabalho de pesquisa em torno de repensar a EFA, junto a seus protagonistas, sobre quais os caminhos que a comunidade e a escola devem refletir para que a Escola Família Agrícola não venha a apenas ficar na memória de quem ajudou a construí-la.

Desta maneira, a negociação com os sujeitos que compõem a escola se dá desde 2009, ano que todos precisaram se juntar para saber qual caminho tomar, após o 1º curso, que, em termos, maquiou um pouco as fragilidades que eram pouco perceptíveis naquele momento, mas que se afloraram com força após o seu final, que para muitos, era o que de fato mantinha a escola.

4.2.2. A DINÂMICA DA ESCOLA

Atualmente, os processos que atribuem uma possível dinâmica ao espaço da Escola Família Agrícola estão atrelados ao 2º curso técnico em agroecologia, que no momento se desenvolve no espaço do Instituto Federal de Brasília, campus Planaltina.

Mas não podemos deixar de lembrar que parte da organicidade do atual curso está atrelada as conquistas e avanços protagonizados pelos sujeitos envolvidos durante os processos de construção político pedagógica do espaço escolar. Dentre vários destes acúmulos, são muito presentes na organicidade pedagógica mecanismos extremamente estratégicos para a consolidação das estruturas da alternância e dos aspectos que vinculam o trabalho como princípio educativo. Estes mecanismos são o que chamamos da instrumentalização pedagógica necessária, dividida da seguinte maneira:

O Tempo Escola

- a) Tema gerador: os (as) alunos (as) e os (as) professores (as) definem temas para estudo durante o ano, que serão pesquisados junto às pessoas da comunidade, relacionados com conteúdos de forma interdisciplinar, aprofundado e sistematizado pelos alunos;
- b) Saída de Campo: é uma visita a uma experiência concreta extra-escola, com roteiro de estudo pré-determinado, para aprofundamento do conhecimento sobre um determinado tema de estudo;
- c) Folha de observação: são interrogações relacionadas com o tema de estudo, formuladas pelo (a) professor (a), respondida e sistematizada pelo (a) aluno (a), podem ser: pesquisa do plano de estudo ou as viagens de estudo. A mesma tem objetivo de completar, ampliar e aprofundar os conhecimentos que foram insuficientes, já refletidos em momentos anteriores;

- d) **Intervenção Externa:** é a participação de pessoas da comunidade do campo ou da cidade, convidada para exposição, seminário, debates políticos e aprofundamento de um tema em estudo;
- e) **Caderno da Realidade:** é a sistematização racional da reflexão e ação provocada pelo plano de estudo e folha de observação. É o registro ordenado em caderno próprio, de parte das experiências educativas acontecidas na escola e na comunidade, que foram construídas pelo (a) aluno (a);
- f) **Seminários Integradores TE-TC e TC-TE:** sempre no início (primeiro dia) e no final (último dia) de cada etapa de tempo escola (TE) ocorre o seminário integrador. Estes seminários se desenvolvem da seguinte forma:
- **Seminário Integrador tempo comunidade-tempo escola:** primeiro momento de encontro pedagógico. Ocorre na chegada dos estudantes do tempo comunidade, iniciando a etapa de tempo escola. Este seminário tem o objetivo de dar espaço aos estudantes, divididos por região e proximidade de assentamentos e municípios, para que possam repercutir de forma breve como foi o encaminhamento das atividades coletivas e individuais passadas pelos professores e seus respectivos componentes curriculares. Este seminário serve também para iniciar os encaminhamentos e a programação das atividades de TE da semana e organizar a organicidade da turma;
 - **Seminário Integrador tempo escola-tempo comunidade:** último momento pedagógico da etapa de TE antes do retorno dos estudantes aos assentamentos e comunidades rurais. Este encontro tem por objetivo encaminhar detalhadamente e conjuntamente, entre docentes e discentes, as atividades de TC a serem desenvolvidas junto a suas famílias e comunidades assentadas. Este espaço também serve para organizar toda a programação de acompanhamento docente as comunidades rurais, locais, datas e horários das visitas.
- g) **Grupos de Organicidade:** são grupos de estudantes divididos aleatoriamente para contribuir na organização interna no que diz respeito a todos os processos políticos pedagógicos que acontecem no período do tempo escola. Cada grupo tem um nome específico, escolhido pelos seus membros, tendo durante a semana de

tempo escola alguns períodos noturnos para reunirem-se, organizar os estudos, debater sobre a etapa, os professores, os conteúdos dentre outros. Cada grupo tem um representante, escolhido internamente, com a atribuição de representar e socializar os encaminhamentos decididos internamente (em seu grupo) nas reuniões da comissão política pedagógica (CPP);

h) Setores de Trabalho: são instâncias de organização estudantil onde cada grupo se responsabiliza por um setor vinculado a atividades específicas integrando os processos educativos aos do trabalho. Desta forma, busca-se integrar de forma holística o estudante a vida do curso, em todos os processos, responsabilizando-os também pela organização de tudo que gere demanda durante as etapas de tempo escola. Os setores de trabalho são os seguintes:

- Setor de Comunicação: se responsabiliza pelas demandas de comunicação interna dos estudantes do curso, divulgação de atividades, informações gerais, reivindicações, podendo utilizar qualquer instrumento ou linguagem como: teatro, panfletos, zines, musica, arte e etc..
- Setor de Saúde: se responsabiliza em acompanhar e informar a coordenação do curso sobre possíveis demandas ou problemas que possam ter relacionados a saúde dos estudantes do curso, bem como solicitação de algum remédio (naturais ou convencionais) ou informar sobre algum caso que demande uma atenção maior, encaminhamento ao hospital ou centro de saúde;
- Setor de Cultura: se responsabiliza pelas articulações e organizações (internas ou externas) de atividades ou momentos culturais durante as etapas de tempo escola.
- Setor de Animação: antes dos momentos das aulas ou de alguma atividade de trabalho, este setor pode contribuir com momentos lúdicos, atividades corporais, dinâmicas e/ou brincadeiras para ajudar no melhor aproveitamento das atividades do dia;

- Setor de Esporte: se responsabiliza por pensar e organizar atividades esportivas que serão realizadas em espaços pré determinados durante o cronograma da semana.

- i) Comissão Política Pedagógica (CPP): nos finais das etapas de tempo escola acontece uma reunião de avaliação da fase escolar, onde representantes dos grupos de organicidade e dos setores de trabalho junto aos professores presentes avaliam oralmente ou por escrito a fase nos aspectos pedagógicos, relações interpessoais, trabalhos práticos, alimentação, questões políticas entre outros pontos da fase de tempo escola. Esse movimento serve para reflexão sobre os erros cometidos e a tomada de decisão pessoal e coletiva para evitar falhas semelhantes nos tempos escolares futuros.

Tempos Educativos

Durante as etapas de tempo escola (TE) acontecem os espaços nos quais chamamos de TEMPOS EDUCATIVOS. Estes tempos são momentos estabelecidos e acontecem todos os dias durante a etapa de TE. São importantes como espaços e tempos de estudo, reflexão e trabalho, contribuindo com a organicidade da turma e do curso. Dividem-se da seguinte maneira:

- ✓ Tempo Abertura: responsável pela abertura das atividades do dia. O grupo de organicidade indicado para coordenar o dia se responsabiliza pela organização do tempo abertura, podendo realizar uma mística, leituras de poesias, poemas, danças, ou qualquer forma de expressão, sempre vinculadas às questões que contribuam com o fortalecimento das concepções que norteiam o curso, como a Reforma Agrária, a Educação do Campo, a Agroecologia, a Educação Popular, os Movimentos Sociais e sindicais, a luta pela terra e etc...

- ✓ Tempo Estudo: segundo momento do dia. Tem como objetivo conceder um espaço de uma hora e vinte minutos para estudos dos textos, individual ou coletivo, realização de qualquer atividade que diz respeito aos componentes curriculares desenvolvidos na semana de TE;

- ✓ Tempo Aula: o tempo aula é o momento em que os estudantes participam das atividades em sala de aula, sempre coordenada pelos professores dos componentes curriculares escalados para a semana. Este tempo dura cerca de sete horas;
- ✓ Tempo Trabalho: este momento é destinado para que os estudantes, após o almoço, se dediquem em trabalhos diversos de organização e limpeza dos espaços que ocupam. Geralmente a divisão destas tarefas é feita e coordenada pelos próprios estudantes com apoio dos monitores. Este tempo acontece entre as 13hs e 14hs.

Tempo Comunidade

- a) Plano de estudo: é um questionário elaborado na Escola, relacionado ao tema gerador do tempo escola (elaborado no plano de formação), formuladas pelos (as) alunos (as), orientados pelos professores (as), respondido na fase domiciliar pelas famílias e pessoas da comunidade. Retornando à escola, é realizada a colocação em comum da pesquisa de todos e todas, e aprofundado pelos (as) professores (as) e analisado, discutido e sistematizado pelos (as) alunos (as). O Plano de Estudo integra vida com escola, estimula a ligação da realidade com a aprendizagem científica;
- b) Caderno de acompanhamento: é o caderno que o (a) aluno (a) registra todas as atividades realizadas no tempo escola e no tempo comunidade de forma sintética. Este caderno é um elo de ligação que serve de ponte de informação entre as famílias e a Escola, pois há um espaço reservado para observação do (a) professor (a) responsável pelo acompanhamento personalizado, e à família quanto as atitudes, o comportamento, os avanços, os limites, as dificuldades e as necessidades do (a) aluno (a);
- c) Visita às famílias e as comunidades: os (as) professores (as) visitam as famílias dos (as) alunos (as) com objetivos de: 1) verificar os trabalhos técnicos (plantações,

criações, geração de renda, etc.); 2) observar a realidade sócio-familiar (moradia, local e condições de trabalho, condições higiênicas e outros aspectos da vida social do grupo familiar); 3) conhecer os aspectos culturais (costumes, vestuário, linguagem, religiosidade outras manifestações do povo camponês; 4) avaliar com a família o processo educativo da escola e o crescimento pessoal e social do (a) aluno (a). É um momento de trocas de idéias sobre questões sócio-pedagógicas.

- d) Cursos, Encontros, Seminários e Palestras: são atividades extra-classe necessárias para o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na escola. Além disso, contribuem para definir a vocação profissional do (a) jovem. Os mesmos são realizados em parcerias com instituições ou pessoas que trabalham em áreas de interesse da escola.
- e) Atividade Retorno: o Plano de Estudo pesquisado, debatido e sistematizado, deverá preparar o (a) aluno (a) para fazer interferências no meio sócio-profissional: material escrito para a comunidade, palestra, demonstrações práticas, teatro, engajamento na comunidade, transformações pessoais, dentre outras.
- f) Projeto Pessoal: durante o curso o (a) aluno deverá realizar um projeto de vida, onde demonstre suas intenções e reflexões de continuidade dos estudos ou não. Bem como no término do curso um exercício monográfico, para fim de adquirir conhecimentos que favoreça a iniciação à pesquisa, no que tange as habilidades na elaboração de texto, como sua pré-disposição em iniciar um trabalho, com perspectivas de uma vida melhor.

Parte pouco significativa que compõe a coordenação da EFA tenta, ainda sem muitas perspectivas reais, articular com a prefeitura do município de Padre Bernardo a reforma do espaço físico do centro de formação para que o segundo ano do curso técnico atual possa, enfim, voltar ser conduzido dentro dos espaços não apenas físicos, mas, sobretudo políticos e pedagógicos estabelecidos pela EFA.

Desta maneira, a falta de perspectivas atuais que possam ir além da mera participação na construção do atual curso em vigência e, a falta de organização e articulação coletiva interna faz com que o espaço conquistado dentro do assentamento se perca aos poucos, em termos físicos, políticos e pedagógicos.



Figura 7: Foto atual da Escola Família Agrícola. Assentamento Vereda II.

A comunidade se afasta gradativamente deste espaço educativo. Isso se dá inicialmente pela falta de dinâmica. Não se criam dinâmicas de vivência, nem reuniões estão sendo feitas no espaço. Parte da comunidade atribui a gestão atual o enfraquecimento do processo que envolve a escola. Da mesma forma, a comunidade também não se faz presente para discutir ou trazer de volta para as pautas o processo que envolve a escola.

Junto ao espaço da escola, foi criada uma radio comunitária chamada Cerrado FM, em parceria com a Universidade de Brasília, um importante instrumento para qualquer comunidade assentada ou acampada que tem como objetivo contribuir culturalmente e educativamente tornando-se um elo de comunicação entre todos os assentamentos da

região. A rádio continua funcionando, com muita dificuldade estrutural, mas de maneira nenhuma é abandonada pelas pessoas que ali contribuem voluntariamente.

Um dos locutores mais antigos, Chico Cerrado, embora ainda não tenha conseguido um pedaço de terra, reside com a esposa, Sueli, em um pequeno espaço cedido pela EFA, contribui segurando parte da programação da rádio e conseqüentemente ajuda a manter o espaço.

O fato de existir uma rádio comunitária dentro da escola traz ainda mais a tona a necessidade de impulsionar a escola. Muitas escolas nas periferias urbanas nem sequer espaço físico tem, quanto mais instrumentos estratégicos como rádios para estabelecer processos de comunicação alternativa. Os locutores que há tempos vem segurando o funcionamento da rádio Veredas, sempre que nos encontram, falam das possibilidades de articulações para realizarem cursos de rádio comunitária. Tem muita vontade de aprender, para a cada dia ter a possibilidade de dar sequencia nos padrões da rádio.

Portanto, hoje, o espaço da Escola Família Agrícola se encontra um pouco abandonado, na espera do retorno do Curso Técnico em Agroecologia que está em andamento, mas, sem uma perspectiva real de logo voltar. Enquanto isso, no assentamento Vereda II, muitas posições políticas são colocadas, desorganizadamente, até porque não há discussão coletiva e pouco se discute a respeito de ações concretas para reestabelecer o espaço como referência novamente.



Figura 8: Rádio comunitária Cerrado FM. Escola Família Agrícola. Assentamento Vereda II.

4.2.3. O GRUPO DE EXPERIÊNCIA DA ESCOLA

Fui até os assentamentos da região de Padre Bernardo com o objetivo de reunir o grupo de experiência da escola. Muitas dificuldades enfrentamos, pois, ao escolher a pesquisa-ação como metodologia a ser encaminhada, alguns elementos da realidade aparecem como barreiras que dificultam o encontro e a reflexão. Como este trabalho foi pensado a partir de uma necessidade para parte de uma comunidade e, como não poderia deixar de ser, suas ideias, reflexões e análises conduzidas quase que inteiramente pelos protagonistas locais, tivemos que trabalhar com o tempo que todos(as) tinham disponível.

Mesmo, assim, devido ao interesse sobre o tema “Escola Família Agrícola”, dentro das possibilidades, conseguimos reunir o povo para iniciarmos esta reflexão e análise conjunta, que cruzará com o que se pensa sobre a escola a partir da comunidade.

Reunimos-nos na sede da EFA logo no início da tarde. Estavam presentes quatro dos cinco companheiros (as) que fazem parte do grupo que se propôs a refletir e analisar as relações da comunidade com a escola.

Como no outro grupo, inicialmente fizemos uma rodada para conhecer um pouco de cada pessoa, sua origem, história e como chegou no assentamento. Cada sujeito é um ser cultural, político, carregado de aprendizados e ensinamentos.

A primeira a dar seu relato foi Hélia Cristina. Ela nasceu na cidade de Nova América, estado de Goiás, onde passou sua adolescência. Tem sete irmãos que ainda moram em Nova América. Com vivem seus três filhos, duas meninas e um menino, todos nascidos na região de Padre Bernardo. Antes de vir para o acampamento, trabalhou de várias maneiras na cidade de Águas Lindas. Está no assentamento Boa Vista há cerca de onze anos, desde a época da ocupação da fazenda, que se constituiu em acampamento. Depois de quatro meses acampada em luta, na época pelo MST, conquistou sua terra. Foi aluna do 1º curso técnico em agroecologia da EFA. Hoje em dia, trabalha em sua parcela e mora com os três filhos. Tem a agroecologia na veia. Vive da renda que sua parcela lhe oferece, passando várias dificuldades pela falta de apoio do INCRA e assistência técnica na região, abandonada há algum tempo. Atualmente, ela faz parte do Conselho Deliberativo da EFA e também é monitora da 2ª turma do Técnico em Agroecologia. Por conta das tarefas domiciliares, tem três filhos para criar, alimentar e cuidar, não tem pernas para acompanhar diretamente vários processos, mas continua contribuindo na medida do possível.

Após Cristina foi a vez do professor de matemática Mauro Kenji. Nascido na cidade de Taguatinga, Distrito Federal, morou lá até os 15 anos de idade. Foi para o Rio de Janeiro trabalhar em um banco japonês. Seu pai queria que ele seguisse a carreira de bancário, mas ela não quis. Posteriormente teve vários empregos, mas acabou voltando para Brasília. Sempre trabalhou com números e pessoas. Seus trabalhos e empregos em Brasília não deram certo. Teve muitos problemas com drogas e álcool. Morava de favor na oficina de um amigo na cidade de Ceilândia. Este amigo, dono da oficina, pediu a ele para tomar conta de uma terra no acampamento que estava iniciando na região de Padre Bernardo. Posteriormente, seu amigo desistiu da terra e ele ficou acampado nela. Começou a trabalhar com educação quando teve a possibilidade de ser educador do PRONERA em seu acampamento, logo no início do programa. Começou a alfabetizar sua

comunidade. Em um momento posterior, participou de uma seleção que estava tendo para dar aula na escola Boa Vista, foi selecionado e topou o desafio de dar aula de matemática na escola, além de ajudar nos trabalhos da secretaria escolar. Queria trabalhar com matemática financeira voltada para a produção no campo. Fez Pedagogia, mas não concluiu. Atualmente, faz o curso de graduação licenciatura em matemática, na cidade de Padre Bernardo. É professor estagiário da escola local e também foi professor da 1º turma do curso técnico da EFA. Considera que cresceu muito quando iniciou seu trabalho na escola. Atualmente, é membro do Conselho Deliberativo da Associação Mantenedora da Escola Família Agrícola.

Após Mauro, foi a vez de Alderi pedir a palavra. Nascido na cidade de Aruanã, estado de Goiás, bem cedo se mudou com seus pais para a cidade de Novo Brasil, também em Goiás. Foi criado em fazenda desde menino. Posteriormente, foi para Goiânia para trabalhar na construção civil. No mesmo momento, teve a oportunidade de estudar em um curso técnico na cidade de Urutaí, estado de Goiás. Formou-se e teve a possibilidade, através de Tonho, seu irmão, de vir para o assentamento Baixão, único assentamento da região que surgiu através do Banco da Terra. Certo dia, Tonho o chamou para uma reunião da coopervida, cooperativa do assentamento onde iniciou os laços com a região. Em outro momento, foi a uma reunião na escola Boa Vista, com pessoas de todas as comunidades locais. Observou que nada ou muito pouco se falava de questão agrária. Foi, então, a primeira vez que teve contato com pessoas que estavam pensando a construção de uma escola comunitária, família e nos princípios da Educação do Campo. A partir de então, ajudou a fazer reuniões em várias comunidades assentadas. O seu assentamento, P.A Baixão, foi o primeiro espaço a ser sugerido para sediar o espaço físico da escola. Mas por conta da falta de energia, não foi possível construir a escola no local. Posteriormente, ajudou na busca de um espaço que contemplasse o centro de formação, conseguindo junto ao INCRA a cessão de uso do atual espaço. Após uma eleição interna, ele foi eleito presidente da AMEFA, cargo que ocupou até início de 2011.

Logo após foi a vez de Diogo. Nasceu em Goiânia. Estudou lá até a 8º série do ensino fundamental. Na época, trabalhava como marceneiro. Quando veio para o assentamento, junto a seus pais, conheceu a EFA que estava articulando o 1º curso técnico em agroecologia e se estruturando enquanto espaço de formação. Terminou o ensino médio na escola municipal local, que fica dentro dos assentamentos. Ingressou na

EFA e lá se formou. Diz que após ter formado, não conseguiu encontrar campo de trabalho em assistência técnica. Teve imensa dificuldade. Voltou para Goiânia e em seguida retornou para o assentamento. É um dos poucos que formaram na EFA que ainda vive em assentamento. Está se consolidando enquanto agricultor, trabalhando dentro da cooperativa de seu assentamento. Atualmente, está na condição de executar um projeto, ainda como experimento individual, de produção de maracujá sem uso de agro químicos.

Após conhecer um pouco da história de vida de cada sujeito, relacionada ao ambiente cultural que o cerca, iniciamos nossa reflexão sobre o momento que a Escola Família Agrícola trazendo, inicialmente, questões norteadoras para o debate. Desta maneira, buscamos compreender de forma a participação comunitária do conjunto de famílias assentadas do Vereda II, assentamento onde a escola se insere, contribui com o processo organizativo da escola.

Cristina logo se agita dizendo que, para ela, dentro de sua vivência na escola, a comunidade não contribui quase em nada:

Atualmente filho, ninguém vê movimento na escola. Cadê a iniciativa nossa? Não conquista verba pra nada. Não tem projetos. Muito menos iniciativa da própria comunidade. Não tem auxílio de ninguém.

Kenji completa dizendo que também acha que a comunidade não contribui. Diz que as pessoas só se sentem pertencentes ao espaço quando aparece a possibilidade de algum curso de formação. Quando as coisas giram em torno de alguma movimentação na escola, que envolve alimentação, por exemplo, muitos aparecem. Fazem o curso e depois cada um para seu lado, crítica.

Diogo lembra que, no 1º ano de EFA, um pouco antes de iniciar a 1ª turma, a comunidade se mobilizava bastante, era algo muito novo para todos (as). Alderi, que presidente da associação mantenedora da escola por um bom período, diz que assentamentos como o Baixão, Vereda I e Colônia I, tiveram, na época, mais participação na criação e consolidação do espaço que o próprio Vereda II. *“O pessoal do Vereda II começou a participar e se envolver mais com a EFA durante o curso técnico”*.

Cristina considera que o envolvimento de muitos (as) com a EFA é mais pela amizade. Diz que o espaço está abandonado. Explica que atualmente conseguiram uma

pessoa voluntariamente, ou pela amizade como afirma, para cuidar do espaço da escola. Existe uma questão política que envolve este espaço. Se o corpo constitutivo da escola não assumir o espaço, a associação do assentamento Vereda II quer rever a utilização deste, o que gera um conflito.

A falta de entendimento entre associação mantenedora da escola e associação do assentamento Vereda II se faz presente há tempos no que diz respeito ao espaço. De fato, atualmente, a influência dos processos organizativos da escola, e principalmente o que se refere a Educação do Campo e a Agroecologia, pouco consta na pauta local. Isto se deve ao fato de toda articulação que envolve o nome da EFA e a execução do curso técnico não estar, no momento, relacionado com a dinâmica das comunidades, em especial o assentamento Vereda II. Existe também uma centralização e falta de articulação coletiva da atual gestão da escola. Isso incomoda parte do assentamento, que politicamente não se alinha com a atual gestão e, consideram que muito pouco, ou quase nada, se faz para que o coletivo das comunidades se envolvam na continuidade da construção dos espaços educativos locais.

Kenji observa outros aspectos que considera importante para repensar a escola. Diz que a importância histórica da EFA para os assentamentos é inegável. Ele diz que o que se aprende nos cursos oferecidos pela EFA é de muito valor. Quem conseguiu e consegue internalizar estes ensinamentos e aprendizagens, quando coloca em prática em sua comunidade, só existem benefícios. Acredita que se as atividades tivessem sendo desenvolvidas aqui, a comunidade estaria sim contribuindo para a organização da escola.

Kenji continua afirmando que apesar das dificuldades encontradas pela 1º turma, contribuía bem mais para a consolidação do espaço, por estarem vivenciando o curso vinculado direta e indiretamente a comunidade. A 2º turma, embora tenha vários estudantes assentados por aqui, não vem contribuindo com deveria para a realidade local.

Esta percepção de Kenji tem muito sentido. Mas temos que considerar que são tempos históricos diferenciados. Na época do curso integralmente dentro do espaço físico, político, educativo e cultural dos assentamentos, tudo se vinculava aquela realidade. Era palpável. A integração docente, discente, família, comunidade, associações eram reais. Os tempos educativos funcionavam dentro dos espaços enraizadamente vinculados ao campo local. As etapas de Tempo Escola, por exemplo, se davam, como deve ser, no mesmo espaço político, cultural, educativo e ambiental do Tempo

Comunidade. Os processos de internalização pedagógica de todos (as) que ali estavam eram mais aflorados, facilitando a interação e a integração com a Educação do Campo e com a Agroecologia, pois, no momento, não eram propostas abstratas, tudo girava em torno destas bandeiras.

Na fala de Cristina, ela insiste que não há envolvimento do assentamento Vereda II por que não há movimento. Acredita que muitos não querem que as coisas aconteçam. Lembra que quase todos que estudaram na EFA, hoje estão longe de seus assentamentos, tentando a vida na cidade.

É importante analisarmos não apenas o envolvimento da comunidade com o espaço da escola. A auto crítica tem que ir mais além. Pensar quais as problemáticas que fazem com que, mesmo muito organizados em períodos de curso, trabalhando aprofundadamente a formação nos princípios da Educação do Campo e da Agroecologia, não conseguem oferecer condições de vida e trabalho para os jovens dentro de seus assentamentos.

Esta problemática, de fato, foge apenas da questão da apropriação ou não da comunidade em relação a escola e seus conceitos, ou, o envolvimento ou não da comunidade na organização da escola. Parte inicialmente de algo maior, referente a própria relação cultural das pessoas com a terra nesta região, dificuldade de implementação de uma Reforma Agrária que vá além de “colocar” pessoas em cima da terra, dificuldade de implementação de políticas públicas não assistencialistas, mas que valorize os conhecimentos locais, as culturas, encarando-os como reais sujeitos de direitos. E a velha problemática da sociedade capitalista, urbana e desenvolvimentista que ainda atribui ao campo uma faceta de “lugar” atrasado e a cidade como o “oasis” da prosperidade. Enquanto, politicamente, não superarmos estas questões, percebendo que o campo e a cidade são espaços culturais diferenciados, interdependentes, ambos importantes para os avanços sociais, mas fora da lógica produtivista, exploradora, continuaremos sucumbindo a lógica do esvaziamento do campo e inchaço das periferias das cidades, tendo imensa dificuldade de implementar um pequeno curso nas bases assentadas com o objetivo da manutenção da vida na terra.

Alderi continua que várias instituições conseguiam dar um acompanhamento para a organicidade em períodos atrás, como a Universidade Católica de Brasília e a própria UnB. Lembra-se do empenho do professor João Batista e de muitos outros colaboradores.

O assentamento Colônia I também ajudou muito com o fornecimento da alimentação. A falta deste tipo de cooperação é muito grande. As comunidades, observa, ainda não aprenderam a andar com as próprias pernas.

4.3. PARA ONDE VAMOS? A COMUNIDADE DA ESCOLA E A ESCOLA DA COMUNIDADE.

4.3.1. O DIÁLOGO COMUNIDADE/ESCOLA.

Após os relatos, as reflexões e as análises conjuntas, levantamos outras questões que foram pautadas em momentos distintos, com os dois grupos de experiência, objetivando cruzar os diálogos, as análises e as reflexões dialogando sobre o caminho a percorrer, qual escola se pretende, compartilhando e integrando diferentes visões.

Assim, retornamos ao grupo de experiência do assentamento Vereda II para pensar dois pontos que consideramos de suma importância e aprofundar nossa reflexão nesta relação com a escola. Portanto, a reflexão inicia-se da seguinte maneira: em que medida a proposta agroecológica da escola se faz presente na dinâmica produtiva do assentamento? Para aprofundar nesta questão, se torna necessário um retorno de quem vive ao redor da escola e compreende seus processos e relações em âmbito da realidade em questão.

Pedro pensa bastante antes de iniciar sua intervenção. Acha que, de alguma forma, se faz presente. Em seu caso específico, não esconde o aprendizado que teve. Como conhecedor da medicina popular das plantas do cerrado, sempre foi educando/educador não apenas no espaço considerado formal de educação, mas em vários espaços de aprendizado que se fazem presentes na vida do assentamento. Aprendeu técnicas na escola que trabalham integralmente o conhecimento agroecológico. Coloca em prática, atualmente, em sua parcela, e, ainda, socializa os conhecimentos sobre ervas medicinais que companheiros (as) da comunidade. Como todos, quer aprofundar mais a multidimensionalidade agroecológica. Para isso, acredita na EFA forte.

Madalena, por sua vez, sente que as concepções de escola que afloram nas matrizes da EFA, vem contribuindo, mesmo que ainda insuficientemente, para que todos (as) possam repensar não apenas o manejo com o cerrado em pé, mas sua relação com ele.

A Escola Família Agrícola, quando desenhada pelo coletivo que iniciou a busca por outra escola, junto aos assentamentos, Universidades e parceiros, pensou um espaço de formação que pudesse perpassar as fronteiras e os limites impostos pela lógica da educação tradicional, mercantilista e puramente formadora de mão de obra. Para isso, um dos primeiros elementos a ser pensado, é reconhecer, em nosso tempo histórico, o lugar que ocupamos e vivemos na sociedade. Localizarmos-nos enquanto não apenas sujeitos de direitos, mas também de cultura.

Desta maneira, quando falamos em cultura, pensamos nos múltiplos aspectos que se inter-relacionam, como o meio ambiente, por exemplo. Entender a especificidade do cerrado, bioma nativo de nossa região, pois, se torna elementar para seguir com a escola que queremos. Trabalhar a educação do campo e a agroecologia, como conceitos centrais de uma escola, nos permite resgatar e valorizar o sujeito ecológico, junto, inclusive, com as relações que o trabalho, como princípio educativo, pode estabelecer para superarmos a lógica de exploração e mercantilização produtivista, onde a escola, muitas vezes, se coloca como aparelho reprodutor e validador deste tipo de condição. Caldart contribui,

Se o trabalho é educativo, então é possível pensar que o sujeito educativo, ou a figura do educador não precisa ser necessariamente uma pessoa, e muito menos necessariamente estar na escola ou em outra instituição que tenha finalidades educativas. Uma fábrica também pode ser olhada como um sujeito educativo, da mesma forma, um sindicato, um partido (Gramsci), as relações social de produção, um movimento social. E se o que está em questão é a formação humana, e se as práticas sociais são as que formam o ser humano, então a escola, enquanto um dos lugares desta formação, não pode estar desvinculadas delas. Trata-se de uma reflexão que também nos permite compreender que são as relações sociais que a escola propõe, através de seu cotidiano e jeito de ser, o que condiciona o seu caráter formador, muito mais do que os conteúdos discursivos que ela seleciona para seu tempo específico de ensino (CALDART, 2004, p.320).

Assim, Pedro lembra que em vários momentos de formação no espaço da escola, muitas atividades importantes foram desenvolvidas. Dentre elas, formações a partir de

beneficiamentos de frutos e matérias primas alimentares do cerrado sempre tiveram em pauta. Considera que a apropriação cultural e ambiental do que o cerrado oferece, de forma respeitosa e sustentável, pode ser um divisor de águas em termos de trabalho e produção nas áreas de assentamentos locais. Para isso, considera que a EFA teve e continua tendo muita influência para sempre pensar nestas possibilidades. Sônia concorda plenamente com Pedro, mas utiliza uma espécie de metáfora para explicar um possível encaminhamento futura para a escola “montamos o quebra cabeça, mas ainda falta uma peça”.

Adriana completa que, a partir das influências da escola, vem aprofundando seus conhecimentos em aproveitamento dos frutos do cerrado. Acredita que muitas pessoas nas comunidades assentadas da região também potencializam, mesmo que minimamente, seus processos de produção. Ela diz que, atualmente, um grupo de famílias assentadas no Vereda II, buscam inteirar-se sobre outros processos que fazem parte do ciclo, com a organização social e coletiva, a produção coletiva, oferta e demanda de produtos.

Espera que os financiamentos iniciais, como um possível acesso a algumas políticas públicas estratégicas, como o PNAE¹⁸ e o PAA¹⁹, possam ajudar a desencadear os processos produtivos locais. Ela lembra a falta de assistência técnica na região e a falta de técnicos formados na Reforma Agrária, aprofundando a necessidade da articulação com o espaço da EFA. “Tá certo, mas quando tivermos a produção, como

¹⁸ O fornecimento de alimentos para as escolas se tornou um mercado em potencial para a agricultura familiar. Isso está destacado nas próprias diretrizes do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), onde a dimensão do PNAE – ou seja, o atendimento a 36,3 milhões de estudantes, somando um total de 1.500 milhões de reais repassados para a compra de gêneros alimentícios – certamente interfere nas relações de produção e mercado (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004). A entidade executora (o município) deve se ajustar à exigência de utilização de 70% dos recursos, transferidos, na aquisição de produtos básicos, priorizando os produtos semi-elaborados e *in natura* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005). Entre os objetivos do PNAE ressaltam-se: a contribuição para a aprendizagem e a promoção do rendimento escolar, a formação de hábitos alimentares saudáveis e a dinamização da economia local, bem como o respeito aos hábitos regionais e a vocação agrícola da região (PEIXINHO, 2005).

¹⁹ O governo federal instituiu (artigo 19 da Lei n°. 10.696, de 2 de julho de 2003, e regulamentou no Decreto n°. 4.777, de 2 de junho de 2003) o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), que pode ser visto como um instrumento para a superação de obstáculos enfrentados pelos agricultores familiares agroecológicos e também para promover sua participação como fornecedores de produtos para a alimentação escolar. O PAA é uma das ações do Fome Zero, um programa do Governo Federal brasileiro que integra diversos ministérios, com o objetivo de promover a segurança alimentar e assegurar os direitos humanos e a conquista da cidadania da população mais vulnerável à fome. O objetivo do PAA é garantir o acesso aos alimentos em quantidade, qualidade e regularidade necessárias às populações em situação de insegurança alimentar e nutricional e promover a inclusão social no campo por meio do fortalecimento da agricultura familiar (MDS, 2007).

iremos continuar para andar com ela”. Conta que muitos aqui aproveitam tudo. Estercos de gado, palhas, matérias orgânicas em geral. Estão gastando menos com adubação química e usando mais composto orgânico.

Ela conclui que, muitas famílias conseguiram absorver as concepções da Educação do Campo reforçadas pela escola e conseguem desenvolver bons trabalhos na comunidade.

Outra questão levantada é compreender se os princípios da Educação do Campo, trabalhados nos processos formativos conduzidos pela EFA nos últimos anos, influencia ou influenciou nas práticas do conjunto das famílias assentadas no Vereda II.

Adriana inicia seu pensamento dizendo que, para ela, não teve influência direta. Diz que todos (as), ou pelo menos a grande maioria dos assentados (as) ainda são convencionais na perspectiva produtiva.

Pedro tem firmeza em dizer que as concepções da Educação do Campo tiveram influência nas práticas locais. “O que as famílias aprenderam com a organização da escola ninguém toma”. Diz que muito se aprendeu. Teve boa influência para algumas famílias. Ele observa hoje muita lamentação sobre a EFA na comunidade. Afirma com convicção que é hora de fazê-la renascer. “Por que em muitos lugares que tem este tipo de escola funciona e aqui não?”.

Adriana, em contraposição, diz que a maioria das pessoas que ali vivem estão distantes das práticas agroecológicas. Ainda não sabem trabalhar fora do convencional. Ela critica parte do processo. “Apesar da EFA ser uma escola família, comunitária, no momento, as famílias e parte significativa da comunidade estão fora dos processos e articulações da escola”.

O curso tá funcionando, mas a família continua fora. A segunda turma da cooperação EFA, PRONERA e IFB tinha que estar aqui, na comunidade. Trocando os saberes com a comunidade. Ele deveria voltar para o campo. O espaço da EFA deve voltar a ser ocupado. O pessoal (do assentamento) quer que o curso venha pra cá para que todos (as) possam interagir com o curso. (Adriana, educanda e assentada no Vereda II).

Pedro acredita que valeu muito a pena para algumas famílias passarem pelo processo organizativo da escola. Muitas “receitas” agroecológicas que aprendi nos cursos

da EFA, hoje em dia, retorno estes saberes para minha família e companheiros (as) da comunidade.



Figura 9: Pedro e Juciane, raizeiros (as) locais e seu filho. Assentamentos Vereda II. 2011.

Ele diz que conseguiu, a partir das articulações com a EFA, entender melhor a relação do homem com a terra. O que representa o ambiente. Juciane, sua esposa, conclui que muitos pais não incentivam seus filhos para aprender e absorver o que aqui se constrói. “Muitas pessoas daqui valorizam muitas coisas das cidades, se distanciam da realidade da qual vivem e compartilham”.

Pedro acredita muito na agroecologia. Pensa que os processos agroecológicos influenciaram e influenciam, mesmo que ainda sem tanta força, na dinâmica da pequena produção familiar do assentamento.

Eu diria que os processos agroecológicos ajudaram durante um tempo. Hoje se perdeu um pouco. O povo desanima muito na comunidade. Juciane, minha esposa, faz garrafada e remédios naturais. Participamos e desenvolvemos alguns cursos com raizeiros, tudo a partir das articulações da EFA. Dessa forma, em nosso caso, conseguimos aprender e passar pra frente alguma coisa de plantas e condimentos naturais. (Pedro, raizeiro e assentado no Vereda II).

A agroecologia e a Educação do Campo, em sua materialidade de origem, além de trabalhar no sentido da superação de um modelo agrícola, educativo e cultural hegemônico, busca transformação a partir da ocupação estratégica de pequenos espaços educativos, historicamente manipulados e forjados pelo pensamento capitalista conservador.

A ocupação do espaço da Escola Família Agrícola pode e deve ser considerado como estratégico para o avanço das concepções da Educação do Campo e da agroecologia. O fato de muitos sujeitos da base se tornarem pequenos multiplicadores e formadores através destes processos aumenta a perspectiva de prévia superação, ou melhor, desloca as práticas hegemônicas e conservadoras do centro trazendo outra perspectiva, da qual chamamos de práticas da contra hegemonia, pois, traz a tona outra forma de organização e possibilidades que não apenas cópias de modelos e pacotes impostos de modelos urbanos e homogêneos.

4.3.2. O DIÁLOGO ESCOLA/COMUNIDADE

Após as primeiras reflexões com o grupo de experiência vinculado a Escola Família Agrícola, abordamos outras questões que consideramos necessárias para o entendimento dos processos e influências que a escola estabelece nas relações entre ela própria e a comunidade que a envolve e que, em alguma medida, ajudou-a a construí-la.

Inicialmente, procuramos refletir e entender como a educação agroecológica da escola contribui e/ou contribuiu para o fortalecimento das práticas agroecológicas e dos aspectos organizativos e integrativos do assentamento.

Hélia Cristina inicia afirmando que, em sua visão, continua contribuindo para o desenvolvimento da comunidade. Diz que o pouco conhecimento que alguns companheiros têm em agroecologia veio das construções e processos vinculados a escola. Acredita que ajudou muito para organizar o assentamento Vereda II, mas só curso não basta.

“O que adianta fazer curso e não conseguir colocar na prática no dia a dia do assentamento. Não há organização porque não consegue avançar com cooperativas, trabalhar cooperando. As associações aqui fazem muito

pouco, poderiam ter aproveitado o espaço da EFA e ter realizado bem mais”. (Hélia Cristina, assentada no Boa Vista e atuante na EFA).

A fala de Cristina traz uma reflexão interessante sobre a participação das associações locais e sobre o papel da agroecologia como ferramenta importante de articulação dos conhecimentos para a comunidade. Mas observamos que existe, em relação a EFA, um conflito na própria reflexão de muitas pessoas que participam do processo.

Por um lado, trazem a importância que a escola teve e tem em relação aos avanços locais para a educação agroecológica e para o desenvolvimento das comunidades, mas, não conseguem perceber, ao mesmo tempo que afirmam seu papel para o desenvolvimento da comunidade, de que forma esse “desenvolvimento” se deu em âmbito coletivo e quais experiências se consolidam como diferenciadas para a comunidade. Por outro lado, no caso da fala de Cristina, observamos que ela deixa claro que contribuiu para a comunidade, mas reflete, adiante, sobre a falta de prática do dia a dia das relações no assentamento e na quase total ausência das associações nas construções destes processos.

Isto se mostra desta maneira pela própria falha pedagógica e metodológica que os processos da escola atribuíram aos processos e tempos educativos. De fato, a escola não conseguiu, da maneira que pensava, consolidar minimamente a importância da construção agroecológica como instrumento político de superação e combate ao modelo agrícola hegemônico, se afirmando apenas em pequenas práticas em âmbito local, mesmo assim pouco consistente, esquecendo de consolidar uma reflexão e um pensamento “holístico” para dar sentido ao porque da produção agroecológica e na importância das conexões multidimensionais que este instrumento traz para pensar a sociedade e suas diversas formas de organização”.

Diogo, estudante formado no 1º curso técnico da EFA, diz que no assentamento Baixão muito se praticou referente a agroecologia. Conseguiram desenvolver pequenos processos coletivos de compostagem, adubação verde, sistemas agroflorestais e etc. Alderi é um pouco mais reflexivo e crítico. Afirma que já em tempos da 1º turma de agroecologia da EFA, iniciou-se um processo de perda de interesse pela agroecologia. Ele deixa claro que, de todos os estudantes que fizeram o curso técnico em agroecologia

da EFA, apenas um continua desenvolvendo trabalhos agrícolas de vertente agroecológica dentro de seu assentamento. Alderi continua dizendo que nem na sua própria unidade familiar conseguiram avançar produtivamente.

Os pais, que participavam ou não dos processos da EFA, não conseguiram compreender os processos agroecológicos. Muitas falhas conceituais e resistências da própria comunidade travaram o avanço do conhecimento agroecológico. Faltou uma capacidade conceitual por parte dos estudantes e da coordenação da escola sobre a aplicação da agroecologia. Sofremos muito com as adequações de recursos. Muitas dificuldades também para a implementação de projetos e interesse em realizar os trabalhos de conclusão de curso. (Alder, assentado no Baixão e ex presidente da AMEFA).

Diogo pede a fala e afirma que, enquanto estudante, teve dificuldades e também falta de interesse em avançar nos conhecimentos agroecológicos. Atualmente, trabalhando dentro de sua comunidade e de sua unidade familiar como agricultor, afirma que está avançando no processos de produção e aprofundando, na prática, os conhecimentos agroecológicos absorvidos no período em que estudava na EFA.

Kenji, por sua vez, diz que os estudantes que participaram dos cursos da EFA não utilizam em nada as praticas agroecológicas. “Tu faz um curso hoje, todos participam, mas, todos estes que fizeram e participaram do curso em seguida vão embora, e todos ficam perdidos. Não há retorno”. Kenji continua questionando: “O 1º curso técnico da EFA, por exemplo, será que os estudantes conseguiram assimilar os conhecimentos agroecológicos? Kenji lembra do passado: “Funcionava quando os movimentos sociais do campo estavam presentes. Se o MST estivesse aqui ainda, com certeza estaríamos mais avançados, conclui”.

De fato, a observação de Kenji chama a atenção por dois motivos: primeiro, quando ele questiona, inclusive os companheiros (as), afirmando a pouca assimilação dos processos agroecológicos pelos estudantes observando ainda o fato de muitos abandonarem seus assentamentos para tentar a vida na cidade, indiretamente, sua critica se estende as concepções adotadas não apenas pela EFA, mas pelas comunidades assentadas da região

Desta forma, não podemos deixar de observar que, mesmo com muitos problemas relativos à organização dos espaços produtivos e educativos do Assentamento Vereda II, muito se construiu durante esses anos. Assim, muitas coisas se encontram presentes nas

memórias de quem construiu e estão prontas para serem (re) construídas, em uma ação que pode se tornar autônoma e libertadora. Considerar as construções e as memórias como algo verdadeiramente transformadora pode contribuir para que outras histórias sejam escritas e reescritas, trazendo à tona a pluralidade e a multidimensionalidade dos sujeitos individuais e coletivos que protagonizam as ações de forma a torna-las contra hegemônicas.

Sabemos que em se tratando de assentamentos de Reforma Agrária, nada se consolida facilmente. Trabalhar, então, com uma educação crítica, transformadora e contra hegemônica é uma tarefa bem complicada, pois, não é do dia para a noite que conseguiremos superar este o modelo educativo imposto pela burguesia capitalista.

Junto a isto, trabalhar a agroecologia e sua multidimensionalidade conectada com os processos da Educação do Campo, proposta que há algum tempo vem sendo aprofundada pelos movimentos sociais e setores ligados as Universidades, não se constitui tarefa das mais fáceis, pois, do outro lado, trata-se de um inimigo muito poderoso, que vem consolidando a matriz produtiva do país através de séculos de exploração, desencadeando processos que, atualmente, vão além da concentração de terras e do monocultivo das produções. Estamos em um período onde quem comanda e dá as diretrizes dos modelos e modos de produção agrícola são um pequeno conjunto de multinacionais estrangeiras que detém não apenas o capital, mas o poder de decisões políticas, influenciando diretamente nas decisões dos estados nacionais, que por sua vez, compactuam em fortalecer estes processos e a hegemonia das relações de poder do sistema político vigente.

Portanto, a EFA se encontra inserida dentro de um modelo de campo brasileiro que, por mais que tenha sido conquistada através das lutas pela terra e por Reforma Agrária, está submetida, a todo instante, aos vícios e imposições de um modelo que tenta reafirmar seu posicionamento, seja educativa, produtiva e socialmente, de forma globalizada e homogênea.

Segundo ponto que observamos a partir da fala de Kenji é o fato da ausência dos movimentos sociais nos assentamentos da região. Na época da ocupação das fazendas da região, o MST era o movimento que organizou politicamente as famílias para lutarem pelo pedaço de terra. Depois de algum tempo e problemas políticos, o MST saiu da região logo em seguida o sindicato rural, representado pela Fetadefe, Federação ligada a

CONTAG, assumiu o acompanhamento dos assentamentos da região. Mas, de fato, pouco o movimento sindical consegue articular. Isso se deve a essência política que substancia cada segmento.

No caso do movimento sindical do campo, especialmente na região do Distrito Federal e Entorno, não existe uma política de acompanhamento e formação de base. A maioria dos assentamentos que hoje pertencem a algum movimento sindical foi consolidado por outros movimentos, especialmente o MST na região, o que faz com que os sindicatos tenham uma base de assentamentos, atualmente, grande, mas distante das linhas políticas do movimento sindical, que, de fato, aparece mais em tempos de eleição.

Especificamente em Padre Bernardo, quase todos os assentamentos da região, hoje, são base da Fetadefe. Mas, isso se consolida apenas no papel e ainda na crença de poucas pessoas lá assentadas, pois, na realidade, não conseguem acompanhar e muito menos desenvolver qualquer trabalho de formação, seja educativo, produtivo ou social. Isto, e outros fatores, refletem, em alguma medida, na desorganização dos instrumentos políticos que lá existem, sendo associações, cooperativas e também a Escola Família Agrícola.

Atualmente, dentro dos processos atuais, muitos começaram a sentir falta das pressões políticas que alguns movimentos sociais organizados fazem aos setores públicos, sejam municipais, estaduais ou federais. E o MST voltou a ser lembrado por alguns assentados, devido à desorganização política que se faz presente e aos processos de formação e busca da autonomia, que há tempos distanciam as pautas locais de alguma resolução e dificultam a organização enquanto coletivo para buscar avanços em determinados setores.

Posteriormente, abordamos uma segunda, e última questão, com o objetivo de tentar fechar as análises conjuntas a partir da relação escola – comunidade. Portanto, pretendemos compreender como a organização pedagógica da escola dialoga e contribui, a partir da Educação do Campo, para o avanço dos processos estruturais do assentamento Vereda II.

Alderí inicia dizendo que, em termos de região, que tinha estudantes assentados na escola e membros do conselho deliberativo da associação que mantém a EFA, pensa que, em sua maioria, não tem sentimento de pertencimento no campo, e sim na cidade.

Ele afirma que o pensamento das pessoas na localidade não é este, ou seja, de ser pertencente. Os conceitos, ou simplesmente as palavras Educação do Campo e Agroecologia estão distantes da maioria das pessoas que aqui vivem. Desta forma, não tem como o conceito adotado pela escola da Educação do Campo contribuir para o avanço dos processos estruturais, se não há compreensão mínima do que representa a Educação do Campo.

Diogo acredita que os princípios da escola dificilmente são implantados na essência nos assentamentos. Aderi diz que brigou muito para que a Educação do Campo fosse assimilada por todos (as) que atuaram e atuam na escola. Acredita que pelo fato da maioria das pessoas assentadas não serem de origem camponesa, dificulta a consolidação de processos relacionados a raiz cultural “É mais fácil lidar com comunidades que estão mais enraizadas historicamente com a terra”.

Kenji, por outro lado, prefere analisar o papel da escola. Ele diz que na época, quando principalmente o curso técnico funcionava na escola e os estudantes estavam quase que integralmente no espaço da EFA, os resultados organizativos eram mais presentes em todas as esferas da comunidade.

Por exemplo, para mim, o curso de agro extrativismo no cerrado, que teve aqui na EFA em 2009, serviu para que eu pudesse contribuir na escola Boa Vista, durante minhas aulas, para os estudantes que moram aqui nos assentamentos. De fato, temos que repensar o papel da EFA e sua relação e importância para a comunidade. (Mauro Kenji, assentado no Boa Vista, professor da escola municipal local e membro do conselho da AMEFA).

Cristina pensa que todo aprendizado é bem vindo. Acha que a Educação do Campo, nos moldes da Escola Família Agrícola, contribuiu e continua contribuindo para o crescimento das pessoas e das comunidades. “Tem pessoas aqui nos assentamentos que não conhecem nem um pé de feijão, mas estão aprendendo a partir do contato com a EFA e com os conceitos da Educação do Campo e suas vertentes”. Cristina lembra que a própria visita de parceiros de fora das comunidades já dá uma injeção de ânimo na comunidade.

Fizemos um curso de ervas medicinais através da EFA, ministrado por parceiros da Reforma Agrária. Quem quis aproveitar, se deu bem. A partir disso, estamos pensando em constituir um grupo coletivo para plantar medicinais, consumir e atender a comunidade. Estamos plantando várias

espécies medicinais, e também para alimentação, como feijão, vagem, jiló e maxixe. (Hélia Cristina, assentamento Boa Vista).

Cristina se queixa que poucas pessoas pensam em ajudar para que possam desenvolver uma produção agroecológica e coletiva. No momento, tem um companheiro que quer vir a EFA para contribuir com um curso de aprofundamento em ervas medicinais. Explica que, a falta de mobilização da escola faz com que nunca tenha recurso, sequer para trazer alguém que possa desenvolver uma formação. A própria superintendência regional do Incra do DF e Entorno está distante da comunidade. Só aparece quando convém.

Posteriormente, Cristina faz um desabafo:

Existem pessoas no assentamento que lutam não apenas para que a escola aconteça, mas que tudo dê certo para as melhorias locais. Os assentados são muitas vezes usados, aproveitados. Fico revoltada com a falta de apoio de parceiros, ou melhor, pessoas que se diziam parceiros, que hoje ocupam cargos no governo e não olham mais para traz. (Cristina, assentamento Boa Vista).

De fato, a pouca assimilação dos processos e conceitos que a escola traz como necessário para contribuir na base, apenas serão um tanto absorvidos quando operar um sentido de mudança e movimentação real. Quando deixar de ser possibilidade e virar realidade. Para isso, as construções pedagógicas devem se dar na realidade e dela ser alimentada. Caso contrário, cairá em vontades acadêmicas externas falseando o debate e distanciando a teoria da práxis. Deve-se pensar, então, em sempre resgatar as místicas da Reforma Agrária, da Educação do Campo e da Agroecologia como necessárias para delinear que sociedade queremos, e também, qual campo desejamos.

CONCLUSÃO

Este trabalho não busca concluir etapas de um processo. Ele busca, a partir da práxis e de outros elementos da realidade, refletir sobre possibilidades reais já existentes em consolidar pensamentos, ou reflexões, sobre as construções coletivas que buscam sedimentar política e pedagogicamente as estruturas de um espaço de educação que pretende, dentro das possibilidades, romper com a educação bancária e hegemônica a partir da materialidade de origem da Educação do Campo e da Agroecologia.

Para tanto, buscamos, a partir das falas e construções dos pensamentos individuais e coletivos de alguns sujeitos que vivem a realidade de Assentamentos de Reforma Agrária, perceber e analisar como se relacionam os processos que envolvem as relações entre comunidade assentada e escola comunitária através do diálogo de saberes dos protagonistas locais.

Sabemos que, atualmente, construir e consolidar um espaço de educação contra hegemônica dentro da realidade da Reforma Agrária e gerida pelos protagonistas da comunidade não é tarefa das mais fáceis, mas é o que parte do coletivo assentado na região e parceiros buscam, nos últimos anos, consolidar.

Desta forma, a Escola Família Agrícola de Padre Bernardo foi e continua sendo parte do sonho de muitos assentados e militantes. Durante este percurso, ficou claro que esta escola não constitui-se um espaço contra hegemônico. Isso se deve por diversos fatores. Nos últimos anos, durante todos os processos que envolvem pensar e construir este espaço, alguns grandes desafios foram colocados no caminho de todos (as). Dentre eles, e um dos mais desafiadores, era consolidar a EFA como um espaço não apenas pedagógico, mas, sobretudo político de superação e enfrentamento ao modelo de educação que vem sendo instaurado pelo capitalismo e as estruturas que o sustentam.

Inserimos este desafio como fundamental em nossas reflexões, pois, sabemos da força política da burguesia agrária. Neste sentido, podem surgir algumas perguntas: o que tem haver as construções políticas da EFA com a burguesia agrária? A escola não é dentro do assentamento? Já não foi feita a Reforma Agrária na região? Por que preocupação com a burguesia agrária?

Estas questões podem ajudar a nossa compreensão de parte deste processo. A criação da Escola Família Agrícola de Padre Bernardo, durante certo espaço de tempo, restringiu-se fortemente a consolidação do curso técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia de base extremamente técnica, pouco política. Embora a Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância e a própria Agroecologia permeassem as construções da escola, pedagogicamente, não se conseguia costurar e sustentar politicamente a superação do modelo hegemônico centrado no avanço do capital. Esta discussão, inclusive, durante muitos momentos da escola, se abafava por conta de seu suposto radicalismo e pela falta de uma vertente pedagógica que conseguisse articular os conceitos da Educação do Campo e da Agroecologia com a superação política de um modelo que, por si só, não se sustenta dentro de sua contradição.

Estas questões, atualmente, ainda não são facilmente abordadas dentro da estrutura da escola. Isso se dá por conta do entendimento que, de fato, não tivemos um real processo de Reforma Agrária, pelo distanciamento dos órgãos municipais e pela necessidade de repensar a escola em seu tempo histórico, ante as ameaças de um possível sucateamento e/ou extinção deste espaço.

Agora, quando anteriormente falamos das influências da burguesia agrária, queremos dizer que, todo este processo sofre diretamente pela expansão deste modelo que tenta, a partir da instrumentalização que o estado burguês lhe oferece, através das mídias, da vertente pedagógica/escolar tradicional, da economia e do centralismo na expansão urbana em detrimento do espaço rural, estabelecer social e culturalmente a lógica do pensamento dominante, e isto, reflete diretamente na realidade e na vida de quem, ou do que, de alguma maneira, tente romper com este sistema.

Portanto, organizar o trabalho e as construções coletivas, no caso, proveniente das reflexões e relações entre escola comunitária e a comunidade assentada que a envolve não se trata de uma construção simples e, como em todas as construções que entendemos como demanda coletiva, se enfraquece pela própria dificuldade de se entender enquanto sujeito coletivo, que de fato poucas vezes foi.

É por isso que, consolidar uma escola, comunitária e contra hegemônica, em outra lógica política, depende de uma série de fatores, dentre eles, a superação e o entendimento de nossa própria contradição enquanto sujeito político e submetido às “ciladas” impostas pelo ideário capitalista.

Não podemos falar em Educação do Campo se, primeiramente, não compreendermos sua construção histórica pautada na superação da lógica educativa do modelo hegemônico. Desta maneira, também não podemos falar em Agroecologia se, inicialmente, não compreendermos que ela não se sustenta no capitalismo, depende de sua articulação com os avanços da Reforma Agrária de base popular e, especialmente, não convive com a estrutura do agronegócio e do latifúndio.

Portanto, esses são alguns desafios colocados para que possamos pensar estratégias aos processos que envolvem a proposta contínua da construção da escola comunitária, agroecológica e contra hegemônica, que ainda ferve nas mentes e corações de muitos (as) companheiros (as).

Desta forma, sabemos que não basta apenas boa vontade. Temos que nos organizar coletivamente. Saber quais instrumentos são estratégicos para que possamos avançar. Entender a conjuntura política, agrária, econômica, ambiental, cultural, educativa e social. Saber trabalhar nossas percepções e fundamentar nossas posições críticas, conhecer e, sobretudo, entender nosso tempo histórico. Portanto, saber para quem, para quê e qual projeto de sociedade queremos. Temos dois caminhos a nossa frente: o projeto popular e o projeto neocolonialista e capitalista hegemônico. Para onde vamos?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTIERI, Miguel A. ***Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável***. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 1998.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. ***A Educação Básica e o Movimento Social do Campo***. Brasília – DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. ***Por um Tratamento Público da Educação do Campo***. In: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília – DF, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.
- BARBIER, Rene. ***A pesquisa-ação***. Brasília: Plano, 2002.
- BERTRAN, Paulo. ***História da Terra e do Homem no Planalto Central: Eco-História do Distrito Federal – Do indígena ao colonizador***. Brasília – DF: Verano Editora, 2000.
- BERTRAN, Paulo. ***História de Niquelândia: do julgado de traíras ao lago de serra da mesa***. Brasília – DF: Verano Editora, 3º Edição, 2002.
- CALDART, Roseli Salete. ***Pedagogia do Movimento Sem Terra: Acompanhamento às Escolas***. São Paulo – SP: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Setor de Educação, 2001.
- CALDART, Roseli (Org.); FETZNER, Andréia Rosana; RODRIGUES, Romir; FREITAS, Luiz Carlos de. ***Caminhos para a Transformação da Escola: reflexões desde as práticas da Licenciatura em Educação do Campo***. São Paulo: Expressão Popular/ITERRA, 2011.
- CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antonio. ***Agroecologia e Extensão Rural: contribuição para a promoção do desenvolvimento rural sustentável***. Brasília – DF: MDA/SAF/DATER, 2007.
- CHRISTÓFFOLI, Pedro Ivan. ***Produção Pedagógica dos Movimentos Sociais e Sindicais***. In: Educação do Campo e Pesquisa: Questões para Reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

CONCRAB - Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil. **Novas Formas de assentamento de Reforma Agrária: a experiência da comuna da terra.** Brasília: Caderno de Cooperação agrícola nº 15, 2004.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O Leitor de Gramsci.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais.** In: Educação do Campo e Pesquisa: Questões para Reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FOERSTE, Erineu; SCHUTZ-FOERSTE, Gerda Margit; DUARTE, Laura Maria Schneider. **Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo – 1º Encontro do PRONERA na Região Sudeste.** Vitória – ES: Programa de Pós Graduação em Educação – UFES, 2008.

FREIRE, P.. **Educação e mudança.** Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P.. **Pedagogia do Oprimido.** 40ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GLIESSMAN, S. R.. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável.** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

GUTERRES, Ivani (Org.). **Agroecologia Militante.** São Paulo – SP: Expressão Popular, 2006.

GUZMÁN, Eduardo Sevilla; MOLINA, Manuel González de. **Sobre a Evolução do Conceito de Campesinato.** Brasília – DF: Expressão Popular, 2005.

<http://portalpadrebernardo.com.br/> (Acessado em 28/09/2011)

<http://www.ibge.gov.br/home/> (Acessado em 27/09/2011)

ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. **Dossiê MST Escola: Documentos e Estudos 1990 – 2001.** São Paulo – SP: Editora Expressão Popular, 2005.

LEITE, Sérgio; HEREDIA, Beatriz; MEDEIROS, Leonilde; PALMEIRA, Moacir; CINTRÃO, Rosângela. **Impactos dos Assentamentos: um estudo sobre o meio rural brasileiro.** São Paulo – SP: Editora Unesp, 2004.

LENZI, Lúcia Helena Corrêa; CORD, Denise. **Formação de Educadores em EJA no Campo: compartilhando saberes.** Florianópolis – SC: NUP/CED/UFSC, 2007.

KOLLING, Edgard Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). **Por uma Educação Básica do Campo**. Brasília - DF: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia M.S.A.D. **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília – DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MUNARIM, Antônio. **Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo**. In: Educação do Campo e Pesquisa: Questões para Reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

Programa de Formação para a Cooperação e Organização dos Assentamentos. São Paulo – SP: MST/Setores de Produção, Cooperação, Meio Ambiente e Formação, 2008.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo – SP: Expressão Popular, 2000.

SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.); FERNANDES, Bernardo Mançano; DE OLIVEIRA, César José; DUARTE, Clarice Seixas; MICHELOTTI, Fernando; MOLINA, Mônica Castagna; CALDART; Roseli Salete. **Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília : Incra; MDA; 2008.

SAUER, Sérgio. **Terra e Modernidade: a reinvenção do campo brasileiro**. São Paulo – SP: Expressão Popular, 2010.

SAUER, Sérgio; BALESTRO, Moisés V. **Agroecologia e os Desafios da Transição Agroecológica**. São Paulo – SP: Expressão Popular, 2009.

SILVA, Maria do Socorro. **Da raiz à flor: Produção Pedagógica dos Movimentos Sociais e a Escola do Campo**. In: Educação do Campo e Pesquisa: Questões para Reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo – SP: Cortez Editora, 2011.

ANEXO 1

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EFA

Esta Proposta Pedagógica é fundamentada na política nacional - Lei de Diretrizes e Base da Educação n.º 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que prevê no seu artigo 12 Inciso I que *“os Estabelecimentos de Ensino terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, baseado na democratização do ensino, sugerindo medidas ordenadas na Escola, considerando sua autonomia”*.

Em se pensando numa Proposta Filosófica e Pedagógica para a Escola Família Agrícola-Pe. Bernardo há que se considerar diversos fatores: a experiência e a fala do grupo envolvido; as diversas correntes de pensamentos filosóficos; a conjuntura e a estruturação da sociedade brasileira e mundial.

Assim, a filosofia e a metodologia diferenciada procurou valorizar a mulher e o homem do campo, possibilitando a inserção ativa em sua comunidade, bem como na sociedade urbana com a qual se relaciona e interage.

Para se concretizar um projeto com metodologia diferenciada, a estrutura da Escola, a disponibilidade e a vontade do corpo docente, corpo discente, corpo administrativo e da associação, devem estar direcionados para um mesmo rumo: a melhoria da qualidade de vida no campo.

Ter a preocupação com o meio rural é uma constante desta proposta pedagógica em curso, bem como o meio geográfico em que a Escola está inserida favorecendo assim, uma visão de mundo, reconhecendo-se como parte integrante do mesmo.

O compromisso com a educação passa por diversos caminhos. Resgatar a valorização do ensino e a qualidade deste é um dos caminhos para que o processo de Educação Popular torne-se viável e aplicável.

O profissional para este tipo de educação precisa e deve preocupar-se para que a Escola funcione como uma dinamizadora de potencialidades, redescoberta e releitura do mundo.

Missão

Somos uma Escola do campo, com metodologia específica para atender as necessidades educacionais do povo camponês, favorecendo a organização popular na luta pelos seus direitos, no combate do êxodo rural e suas conseqüências, bem como o desenvolvimento local e sustentável.

Visão de Futuro

Seremos um espaço de educação de qualidade e de práticas de produção alternativa agro-ecológica, voltado para a agricultura familiar, que vise a melhoria da qualidade de vida das comunidades camponesas assentadas.

Objetivos

- a) Fortalecer a Pedagogia de Alternância Regular de Períodos de Estudos, períodos vividos nos seus coletivos de origem, propiciando o envolvimento das famílias e das lideranças comunitárias nas práticas de intercâmbio educativo, a fim de que os(as) alunos(as), famílias, líderes e professores participem nas diversas instâncias do trabalho educativo e da coletividade, identificando as dificuldades e buscando soluções para os problemas já existentes;
- b) Proporcionar um ambiente educativo fundamentado nos valores: compromisso, democracia, participação, solidariedade e competência;

- c) Disponibilizar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, propiciando o seu crescimento pessoal e o seu compromisso com a transformação do meio;
- d) Cooperar no resgate e na valorização da cultura regional, visando a participação e integração de todos os setores da comunidade educativa e instituições no combate ao êxodo rural e suas conseqüências;
- e) Incentivar processos produtivos sustentáveis e solidários como fonte de renda, aprimorando as atividades da agricultura familiar e permitindo que a pequena propriedade seja viável economicamente;
- f) Contribuir na organização das comunidades do campo, capacitando lideranças multiplicadoras das técnicas sustentáveis de produção e de serviços comunitários.

Valores

- a) Compromisso: valorizamos o compromisso assumido no diálogo educativo e concretizado na prática de vida;
- b) Democracia: defendemos a democracia como exercício permanente da cidadania e do respeito à diversidade;
- c) Participação: buscamos e incentivamos a participação como atitude permanente de todos, conscientes de que aprendemos e ensinamos em todos os momentos da vida;
- d) Solidariedade: acreditamos na solidariedade como esforço pessoal para o reencontro com o outro na gratuidade, no perdão, na justiça e no amor;

- e) Competência: buscamos a competência como um processo inacabado e um esforço coletivo na construção do saber, revisão da própria experiência para adquirir habilidades, acompanhar mudanças e modificar atitudes e comportamentos.

Objetivos do Curso

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, estruturado na Pedagogia de Alternância Regular de Períodos de Estudos, tem como objetivo colocar o ambiente familiar como meio privilegiado da aprendizagem e ampliação do saber e o ambiente escolar, em sentido restrito, como local de sistematização científica, habilitação, escolaridade e ponto de partida para organizar pesquisas, alternando momentos de prática com teoria, ação com reflexão. Para isso, dispõe de meios e princípios como: Associação, Pedagogia de Alternância Regular de Períodos de Estudos e Formação Integral.

- a) Alternância: uma ligação entre a escola, a família e o meio em que o (a) jovem vive;
- b) Associação: responsabilidade das famílias e do meio para com a formação dos jovens;
- c) Formação Integral da Pessoa: considera que a formação leva em conta todas as dimensões humanas: pessoal (afetiva, intelectual, profissional e religiosa); comunitária (política, econômica e social).

Para seus objetivos específicos, a escola se propõe a integração de algumas diretrizes que dialogam diretamente, em via de mão dupla, com os conhecimentos dos educandos:

- I- A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

- II- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- III- A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionado a teoria com a prática no ensino de cada disciplina;
- IV- Promover a transição entre a Escola e mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimento e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- V- Proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente ao nível médio;
- VI- Especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;

Metas

Destacamos como metas primordiais: promoção integral do ser humano, desenvolvimento rural e fortalecimento das associações.

➤ Promoção integral do ser humano:

Contribuindo para fortalecer um campo de diversidade onde novos sentidos e projetos alternativos possam ser produzidos. A Escola Família Agrícola vem em sua trajetória lutando para que o desenvolvimento dessas relações se intensifique, provocando uma difusão cada vez maior nas comunidades rurais do Estado e do Brasil.

Uma meta de grande valor na trajetória da educação desenvolvida pela Escola Família Agrícola-Pe. Bernardo é promover integralmente o homem e a mulher do campo; isso significa que é preciso estar atento e conhecer a realidade humano-social, para que esse homem e essa mulher possa ser o “novo homem” e a “nova mulher”, engajado(a), livre, operador(a) da própria história, inserido(a) numa realidade concreta de vida com

metas de realização orientadas para a auto-transcendência, capacitado(a) para o desenvolvimento integral em cada um de seus níveis: físico, psicológico, social, técnico, econômico, espiritual e religioso.

➤ Desenvolvimento Rural:

Funcionando em regime da Pedagogia de Alternância Regular de Períodos de Estudos, a educação na Escola Família Agrícola de Padre Bernardo permite ao jovem o não desligamento de suas atividades sócio-profissionais. Com sua estrutura de funcionamento favorecida pelo instrumentos pedagógicos, permite que o(a) aluno(a) juntamente com sua família e comunidade se beneficiem do projeto educativo, possibilitando uma fixação da população no meio rural e paralelamente promovendo uma educação de preparação para a vida, tendo presente que o meio só se desenvolve de fato a partir do momento em que as forças que o constituem estejam envolvidas e preparadas, capacitadas de modo a provocar mudanças. Assim, valorizar o trabalho do campo se torna uma necessidade cada vez mais urgente, para que o campo tenha uma política educacional voltada para as preocupações e necessidades básicas da sua população. Direcionar para que o desenvolvimento rural seja veiculado com base na agricultura familiar e que fomente a profissionalização, valorizando o trabalho rural. Fomentar no campo organizações coletivas, como cooperativas e associações, que busquem para o meio rural serviços sociais de comunicação, transporte, saúde e linhas de crédito específicas para a propriedade familiar.

O crescimento econômico está associado às conquistas sociais como condição indispensável para o seu desenvolvimento, a organização sócio-política que se torna condição necessária para buscar parcerias de modo a permitir a realização concreta desse desenvolvimento.

Nesse sentido destacamos quatro aspectos fundamentais para a promoção do desenvolvimento rural:

- a) Valorização do trabalho agrícola: dá-se primeiramente na crença das potencialidades do(a) agricultor(a) como condição essencial para a expansão pessoal, familiar e comunitária.
- b) Valorização da família: garantir à família, estabilidade e promoção integral; para isso a Escola Família Agrícola-Pe. Bernardo, propõe a superação dos desafios de conservar os jovens rurais na áreas de origem, com suas próprias raízes culturais.
- c) Educação que contemple a experiência do trabalho como princípio educativo: é uma escola de convivência, trabalho e amor a terra. Um ensino voltado para a realidade rural, capacitando o (a) jovem agricultor (a) para um novo modo de trabalhar a terra.
- d) Educação que conjugue os elementos trabalho, família e formação: o trabalho fixa a família no campo e estreita os laços entre seus membros. A família beneficia-se com os ensinamentos favorecidos pelo sistema em alternância, onde se intensifica a instrução.

➤ Fortalecimento das Associações

A participação no processo educativo da Escola Família Agrícola é um de seus pilares de sustentação. Participar é condição necessária para a efetivação da Pedagogia de Alternância Regular de Períodos de Estudos. A Escola Família Agrícola-Pe. Bernardo, prioriza em sua ação cada vez mais o fortalecimento dessa participação, através das Associações da Escola, no sentido de que as famílias são verdadeiras parcerias educacionais, integrando-se em sua estrutura pedagógica, acompanhando os filhos no desempenho escolar.

A educação na Escola Família Agrícola-Pe. Bernardo é um processo social, um meio para continuidade da participação do indivíduo. A participação se efetiva a partir do momento em que se divide a responsabilidade, se estabelece respeito e se acredita que o potencial da família é indispensável na condução do processo educativo. A Pedagogia de Alternância Regular de Períodos de Estudos será um elemento chave, fazendo com que a

família se torne a força no processo de socialização do conhecimento. Quanto mais a família participa da vida da escola, mais ela poderá influenciar positivamente. A Escola Família Agrícola-COAAMS, tem como meta o fortalecimento das Associações através das famílias e alunos que participam da vida da escola.

Organização Pedagógica

- a) Alternância: consiste na repartição do tempo de formação escolar com outros vividos na comunidade, engajados no trabalho, acompanhado pela família, pela comunidade e pela escola. Um trabalho com estudo, com ação e reflexão;
- b) Internato (Tempo Escola): o período na escola permite a recuperação e a valorização de valores humano-espirituais, além da consolidação de hábitos sociais, superação do individualismo por meio de trabalho e vivência em grupo, bem como a garantia de uma formação global pelas reflexões e análises conjuntas de sua própria realidade e da realidade dos demais colegas;
- c) Ação Comunitária (Tempo Comunidade): o período de trabalho na família e a vivência relacionada a realidade da comunidade e da Reforma Agrária é uma forma de consolidar informações trazidas da escola para a vida e da vida para a escola, tornando este meio um instrumento pedagógico, pois cabe à família o acompanhamento e parte da avaliação do processo educativo do aluno, bem como colaborar na elaboração do Plano de Estudo e dos demais instrumentos pedagógicos que são desenvolvidos no período vivido na família;
- d) Plano de formação: é a sistematização do programa anual de aprendizagem, contendo: os temas geradores, as atividades do Tempo Escola, os conteúdos dos componentes curriculares, as ações dos instrumentos pedagógicos da semana de Tempo Escola, e também, as atividades do Tempo Comunidade (as ações dos instrumentos pedagógicos das três semanas na comunidade).

ANEXO 2

Quadro 1: Composição da Matriz Curricular Atual (Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia – EFA/IFB/PRONERA – 2011-2013).

1º Ano Letivo			
Componente Curricular	<i>EMENTA</i>	Conteúdo	Carga Horária do Componente
Gestão Ambiental	- A gestão ambiental, importância e aplicação para projetos de desenvolvimento no meio rural e construção de políticas públicas.	<ul style="list-style-type: none"> - Indivíduo e Sociedade; - Relações de gênero; - Moral e ética; - O Desafio da liberdade: definição, limites e responsabilidade; - Conceito de gestão, histórico da gestão ambiental, atores e formas de gestão; - Preservação e recuperação ambiental; - Conceitos sociológicos: classe, interesse, conflito, dominação, integração, estrutura, sistema, instituições; - Instrumentos de gestão (técnicos, econômicos e políticos), experiências de gestão ambiental. 	70 horas
Componente Curricular	<i>EMENTA</i>	Conteúdo	Carga Horária do Componente
Agricultura Geral e Agroecologia	<ul style="list-style-type: none"> - A importância da Agricultura no contexto sócio-político-econômico; - Os processos de formação de solo, 	<ul style="list-style-type: none"> - História da Agricultura; - Utilização e posse da terra no período medieval e hoje; - A questão da terra no Brasil: origem e lutas pela posse; 	70 horas

	<p>os elementos essenciais e a matéria orgânica do solo;</p> <p>- A importância da água para a agricultura.</p>	<p>- Agricultura brasileira e sua importância: da colônia aos dias atuais;</p> <p>- Modelos agrícolas e suas implicações;</p> <p>- Tecnologias e seu papel;</p> <p>- Certificação de produtos orgânicos e normas de produção orgânica - conversão, máquinas e equipamentos; produtos de origem vegetal e os recursos vegetais (planta, solo e água); manejo de pragas, doenças e plantas invasoras;</p> <p>- Análise de solo e a importância da água para a agricultura.</p>	
Componente Curricular	EMENTA	Conteúdo	Carga Horária do Componente
Zootecnia Geral na Agroecologia e Bioclimatologia	<p>- A importância da Zootecnia nos aspectos produtivos sociais e econômicos;</p> <p>- Classificação dos animais de pequeno e grande porte dentro da taxonomia e aspectos de raça e aptidão;</p> <p>- Os principais aspectos de bioclimatologia animal;</p> <p>- Importância do animal dentro do</p>	<p>- Introdução à Zootecnia (Conceito, Histórico, Objetivos, Divisão da Zootecnia);</p> <p>- Classificação zoológica e zootécnica dos animais;</p> <p>- Orientação e controle do processo reprodutivo dos animais;</p> <p>- Os elementos climáticos e sua relação com a produção e produtividade animal;</p> <p>- Produtos de origem animal: processamento, armazenagem e transporte, identificação, controle de Qualidade orgânica;</p> <p>- Princípios relativos à produção animal;</p> <p>- A importância da preservação da</p>	70 horas

	ecossistema.	fauna.	
Componente Curricular	EMENTA	Conteúdo	Carga Horária do Componente
Práticas Agroecológicas 1	<ul style="list-style-type: none"> - Histórico e linhas de Agroecologia; - As práticas Agroecológicas e sua aplicação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração e utilização dos recursos naturais - alternativas para melhor utilização dos e cursos; - Potencialidade do mercado de produtos agroecológicos; - Agroecologia científica; - Agricultura orgânica como prática agroecológica; - Manejo integrado de pragas; - Manejo agroflorestal; - Permacultura; - Outras práticas não científicas. 	50 horas
Componente Curricular	EMENTA	Conteúdo	Carga Horária do Componente
Gestão de Sistemas Produtivos Sustentáveis 1	<ul style="list-style-type: none"> - A economia e administração de sistemas sustentáveis no meio rural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho e Realização: 1. A ética capitalista do trabalho; 2. O trabalho a economia de mercado; 3. Modos e relações de produção; - Cadeias produtivas e agroindustrialização; - Atividades não agrícolas no campo; 	40 horas
Componente Curricular	EMENTA	Conteúdo	Carga Horária do Componente
Conservação e Manejo da Água e do Solo	<ul style="list-style-type: none"> - As práticas de conservação e manejo dos fatores 	<ul style="list-style-type: none"> - Processos ecológicos de água e solo e suas implicações para a 	40 horas

	abióticos e suas implicações para a agricultura.	agricultura; - Técnicas de manejo e conservação de solo e da água.	
Componente Curricular	EMENTA	Conteúdo	Carga Horária do Componente
Projeto de Pesquisa em Bases Agroecológicas 1	- Construção de projetos, relatórios e outros instrumentos de planejamento e avaliação de processos.	- A expectativa sobre o curso; - O que desejo com o curso; - A pesquisa e suas características; - Técnico como pesquisador e planejador; - Planejamento e projetos: projeto popular para o Brasil; - Elaboração de projetos e relatórios: diagnóstico local.	40 horas
Componente Curricular	EMENTA	Conteúdo	Carga Horária do Componente
Construções e Instalações Rurais 1	- Técnicas convencionais e alternativas de construção no meio rural.	- Fatores ecológicos e econômicos importantes para construção no meio rural respeitando o manejo e conservação da biodiversidade vegetal e animal; - Desenho técnico.	60 horas
Componente Curricular	EMENTA	Conteúdo	Carga Horária do Componente
Estudos Regionais 1	- Cultura e identidade; - Relações sociais e políticas: do local para o global.	- Quem Sou Eu? - a importância do ser humano, individualidade, auto-estima, grupos, participação da família; - A Luta pela conquista da terra - a força da organização do trabalhador, resgate histórico da	30 horas

		<p>luta pela conquista da terra;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Campo: “lugar bom para se viver? Poderá ser melhor”; - Breve histórico do êxodo rural; - A História da Pedagogia da Alternância, das EFAs e da EFA Pe. Bernardo. 	
Componente Curricular	EMENTA	Conteúdo	Carga Horária do Componente
Máquinas e Mecanização Agrícola para a Agricultura Familiar	<p>Mecanização Agrícola na Agricultura Familiar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução à Mecanização Agrícola; - História da Mecanização Agrícola - Uso da Tração Animal e Surgimento dos Tratores; - Tração mecânica; - Tratores agrícolas; - Tipos de máquinas e implementos; - Seleção de máquinas e implementos de tração animal e mecânica; - Tração Animal: animais utilizados na tração animal, implementos na tração animal; - Normas de segurança no trabalho e condições de trabalho; - Legislação e normas pertinentes. 	40 horas
Componente Curricular	EMENTA	Conteúdo	Carga Horária do Componente
Topografia	<p>NOÇÕES DE TOPOGRAFIA;</p> <p>Topografia no dia-</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sistema GPS, Conceitos e Princípios Físicos do Sensoriamento Remoto; - Materiais e instrumentos de 	40 horas

	a-dia da Agricultura Familiar.	<p>desenho: movimento e manejo;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenho geométrico: Linhas inclinadas, perpendiculares e paralelas; - Desenho topográfico; - Topografia: Conceito, importância, objetivo, divisão e relação com outras ciências; - Materiais, aparelhos e equipamentos topográficos; - Levantamentos planimétricos (Irradiação, intersecção e caminhamento periférico); - Métodos, Locação de curvas em Nível e em desnível. - Levantamento e divisão de áreas; - Sistema Geográfico de Informação. 	
Componente Curricular	EMENTA	Conteúdo	Carga Horária do Componente
Anatomia, Fisiologia e Sanidade Animal	<ul style="list-style-type: none"> - Morfologia e fisiologia dos órgãos e sistemas dos principais animais de interesse zootécnico e suas implicações práticas na atividade agropecuária; - Legislação e normas de controle sanitário; - Programas profiláticos, medidas higiênicas e sanitárias adotados em Agroecologia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo dos tecidos, órgãos e sistemas das principais espécies de interesse zootécnico. - Sistema Locomotor; Sistema Circulatório; Sistema Respiratório; Sistema Digestivo; Sistema Urogenital; Sistema Nervoso; Sistema Endócrino; - Importância do controle sanitário - Doenças: Tipos, Etiologia, Sintomas, Diagnóstico, Profilaxia e Tratamento em bases Agroecológicas; - Manejo dos sistemas para prevenção de doenças e parasitas; - Procedimentos de limpeza das instalações e equipamentos, calendário sanitário. - Medicamentos: classificação, vias de aplicação, métodos de conservação e validade; - Legislação sanitária e conservação do meio ambiente; - A homeopatia, fitoterapia e 	45 horas

		demais alternativas ao uso de antibióticos como recurso terapêutico para conservação e restituição da saúde dos animais.	
Componente Curricular	EMENTA	Conteúdo	Carga Horária do Componente
Educação Ambiental do Campo	<ul style="list-style-type: none"> - Práticas educativas de suporte para a transição para um modelo sustentável; - Implantação de projetos de EA no campo. 	<ul style="list-style-type: none"> - A crise no modelo de desenvolvimento e o papel da educação; - Histórico da educação ambiental; - Visão sistêmica; - Interdependência entre os seres vivos e recursos naturais; - Higiene e nutrição humana; - Contribuição pessoal e coletiva para o meio ambiente; - Educação ambiental no campo possibilidades, projetos e práticas. 	50 horas
Componente Curricular	EMENTA	Conteúdo	Carga Horária do Componente
Nutrição Animal e Forragicultura	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar os conceitos de nutrição animal; - Escolher de forma adequada os alimentos a serem utilizados na alimentação de animais de diferentes espécies; - Crescimento e desenvolvimento de plantas forrageiras; - Sistemas de 	<ul style="list-style-type: none"> - Princípios nutritivos dos alimentos; - Aparelho digestório de ruminantes e não ruminantes; - Absorção de nutrientes e classificação dos alimentos; - Alimentos e resíduos agroindustriais na alimentação animal; - Identificação das espécies forrageiras; - Fatores climáticos e princípios fisiológicos das plantas 	70 horas

	<p>manejo tradicional e ecológico;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sustentabilidade do sistema de produção. 	<p>forrageiras;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ecofisiologia e fitossociologia em pastagens; - Estudo da adaptação, distribuição e comportamento; - Formação, recuperação, adubação, consorciação de pastagens, recuperação e manejo de pastagens; - Conservação de forragens; - Sustentabilidade do sistema de produção. 	
Componente Curricular	EMENTA	Conteúdo	Carga Horária do Componente
Fertilidade do Solo e Nutrição Mineral de Plantas	<ul style="list-style-type: none"> - Fatores que afetam a fertilidade do solo e por conseqüência o crescimento e desenvolvimento da planta; - Valores das propriedades físico-químicas relacionadas à fertilidade do solo; - Fontes inorgânicas e orgânicas de nutrientes; - Manejo da fertilidade do solo de acordo com suas características e propriedades e com os recursos 	<ul style="list-style-type: none"> - Fertilidade do solo e nutrição de plantas seguindo princípios Agroecológicas; - Fatores que influenciam o crescimento e desenvolvimento da planta. - Relação Solo-Planta; propriedades físico-químicas do solo; transporte de nutrientes no solo; papel das micorrizas na absorção de nutrientes; - Coleta e preparo de amostras de solo; - Matéria Orgânica do solo; - Propriedades do solo influenciadas pela matéria orgânica do solo; - Adubos orgânicos formas de aplicação e utilização: esterco, compostagem, biofertilizantes líquidos e sólidos e adubação verde; - Métodos de avaliação de fertilidade do solo; - Coleta e preparo de amostras de solo; - Interpretação de análises de solo. 	30 horas

	disponíveis.		
Alternância Família/Comunidade			420 horas-aulas
Carga Horária dos Componentes Curriculares			745 horas-aulas
Atividades Complementares			55 horas-aulas
CARGA HORÁRIA TOTAL DA 1º ANO LETIVO			1220 HORAS-AULAS
2º Ano Letivo			
Componente Curricular	EMENTA	Conteúdo	Carga Horária do Componente
Práticas Agroecológicas 2	- As práticas Agroecológicas e sua aplicação.	<ul style="list-style-type: none"> - Agricultura orgânica como práticas Agroecológicas; - Manejo integrado de pragas; - Manejo agroflorestal; - Permacultura e outras práticas não científicas; - Integração da produção animal ao sistema Agroecológico. 	50 horas
Componente Curricular	EMENTA	Conteúdo	Carga Horária do Componente
Gestão de Sistemas Produtivos Sustentáveis 2	- A economia e administração de sistemas sustentáveis no meio rural.	<ul style="list-style-type: none"> - Processos de comercialização no meio rural; - Economia solidária e suas implicações para a agricultura. 	70 horas
Componente Curricular	EMENTA	Conteúdo	Carga Horária do Componente

Conservação e Manejo da Água e do Solo 2	- As práticas de conservação e manejo dos fatores abióticos e suas implicações para a agricultura.	- Técnicas de manejo e conservação de solo e da água.	40 horas
Componente Curricular	EMENTA	Conteúdo	Carga Horária do Componente
Introdução às Práticas da Agroindústria Familiar	- Processamento de matérias primas oriundas da agricultura familiar, baseado em nas Boas Práticas de Manipulação e Tecnologia de Alimentos (Carnes, Leite, Frutas, Hortaliças e Panificados).	- Qualidade: Noções de Microbiologia; Segurança Alimentar; Boas Práticas de Fabricação; e Métodos de Conservação de Alimentos; - POA: Processamento de Derivados Carneos; e Processamento de Derivados Lácteos; Vegetais e Panificação: Processamento de Frutas e Hortaliças; e Elaboração de Panificados.	80 horas
Componente Curricular	EMENTA	Conteúdo	Carga Horária do Componente
EXTENSÃO RURAL	- A extensão rural como instrumento de suporte para a construção do desenvolvimento sustentável.	- História da extensão rural; - Metodologias; - Instrumentos; - Organização social e seus desdobramentos.	80 horas
Componente Curricular	EMENTA	Conteúdo	Carga Horária do Componente
Produção Animal	-Origem, característica e classificação	- Princípios relativos à produção animal; - Técnicas convencionais e	100 horas

	<p>zootécnica das raças;</p> <p>-Técnicas de reprodução dentro das condições oferecidas;</p> <p>- A importância socioeconômica da produção animal;</p> <p>- Planejamento de instalações para produção animal;</p> <p>- Técnicas convencionais e alternativas de produção animal.</p>	<p>alternativas de produção animal;</p> <p>- Caprinocultura e Ovinocultura;</p> <p>- Piscicultura;</p> <p>- Avicultura;</p> <p>- Suinocultura;</p> <p>- Bovinocultura.</p>	
Componente Curricular	<i>EMENTA</i>	Conteúdo	Carga Horária do Componente
Produção Vegetal em Agroecossistemas	<p>- Planejamento e ações referentes aos tratos culturais;</p> <p>- Estrutura interna e externa (propagação assexuada e sexuada);</p> <p>- Manejo, produção e colheita;</p> <p>- Conhecimento para conduzir a produção de cada cultura, com relação à produtividade, custos, épocas e quantidades da produção a ser</p>	<p>- Princípios relativos à produção vegetal;</p> <p>- Cultivares; Tratos culturais; Controle fitossanitário; Anomalias fisiológicas; Controle da irrigação; Colheita e comercialização, nas culturas anuais, na olericultura, na fruticultura, na jardinagem em bases Agroecológicas.</p>	90 horas

	<p>obtida;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Técnicas convencionais e alternativas de produção vegetal. 		
Componente Curricular	<i>EMENTA</i>	Conteúdo	Carga Horária do Componente
Projeto de Pesquisa em Bases Agroecológicas 2	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de projetos, relatórios e outros instrumentos de planejamento e avaliação de processos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento e projetos: projeto popular para o Brasil; - Elaboração de projetos e relatórios: diagnóstico local. 	40 horas
Componente Curricular	<i>EMENTA</i>	Conteúdo	Carga Horária do Componente
Construções e Instalações Rurais 1	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicas convencionais e alternativas de construção no meio rural 	<ul style="list-style-type: none"> - Fatores ecológicos e econômicos importantes para construção no meio rural; - Materiais. 	50 horas
Componente Curricular	<i>EMENTA</i>	Conteúdo	Carga Horária do Componente
Estudos Regionais 2	<ul style="list-style-type: none"> - Relações sociais e políticas: do local para o global. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cidadania X Política - o que é política, o poder, a indiferença política, a participação política, a cidadania; - Controle social e organização dos trabalhadores. 	30 horas
Componente Curricular	<i>EMENTA</i>	Conteúdo	Carga Horária do Componente
Irrigação Para a Agricultura	<ul style="list-style-type: none"> - Conceitos de manejo de irrigação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Hidrologia; - Legislação; - Sistemas de irrigação; - Manejo da irrigação; 	30 horas

Familiar	- Analisar o sistema solo-água-planta-atmosfera.	- Evapotranspiração; - Bacia hidrográfica; - Dimensionamento de sistemas de irrigação; - Captação de água; - Bombas hidráulicas.	
Componente Curricular	EMENTA	Conteúdo	Carga Horária do Componente
Bem-Estar Animal	- Aplicar os conceitos de bem-estar animal; - Pontos críticos de instalações, manejo, higiene e sanidade que prejudiquem o bem-estar dos animais e propor soluções;	- Conceitos de bem-estar animal; - Conceitos relacionados ao bem-estar animal; - Ferramentas usadas no estudo do bem-estar animal; - Elementos Meteorológicos e Climatológicos, Carga Térmica Radiante, Adaptação / Aclimação / Aclimatação Animal; - Mecanismos Centrais de Controle e transferência de energia térmica nas diversas espécies e raças dos animais de interesse zootécnico; Estresse Térmico; - Construções e Instalações Zootécnicas: Conforto térmico/ Bem-Estar animal e ambiência; - Influências genéticas no bem-estar animal; - Aspectos comportamentais dos principais animais zootécnicos.	20 horas
Componente Curricular	EMENTA	Conteúdo	Carga Horária do Componente
Manejo de Pragas, Doenças e Plantas	- Principais doenças existentes nos agroecossistemas, suas interações,	- Doenças de plantas e a teoria da trofobiose; - Classificação e principais agentes etiológicos das doenças bióticas e abióticas;	30 horas

<p>Espontâneas em Bases Agroecológicas</p>	<p>causas e conseqüências; - Plantas espontâneas nos agroecosistemas; - Influência do uso de Agrotóxicos na biodiversidade e sua inter-relação no aparecimento de doenças.</p>	<p>- Patógenos de plantas: fungos, bactérias vírus, nematóides e outros; - Noções básicas da epidemiologia, manejo e controle de doenças de plantas em bases sustentáveis; - Preparação e utilização de caldas para prevenção de doenças e controle em bases sustentáveis; - Diagnose de doenças de plantas; - Características das plantas espontâneas; - Métodos de controle de plantas espontâneas em bases ecológicas.</p>	
Alternância Família/Comunidade			420 horas-aulas
Carga Horária dos Componentes Curriculares			710 horas-aulas
Carga Horária de Estágio Supervisionado			270 horas-aulas
CARGA HORÁRIA TOTAL DA 2º ANO LETIVO			1400 HORAS-AULAS
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO			2620 HORAS-AULAS

