

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM GEOGRAFIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM PRODUÇÃO DO ESPAÇO E MEIO AMBIENTE

ROBSON OLIVINO PAIM

**NATUREZA, TERRA E TRABALHO NA EDUCAÇÃO DO MST:
O CASO DO ASSENTAMENTO CONGONHAS – ABELARDO LUZ – SC**

FRANCISCO BELTRÃO
2011

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM GEOGRAFIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM PRODUÇÃO DO ESPAÇO E MEIO AMBIENTE

ROBSON OLIVINO PAIM

**NATUREZA, TERRA E TRABALHO NA EDUCAÇÃO DO MST:
O CASO DO ASSENTAMENTO CONGONHAS – ABELARDO LUZ – SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia como um dos requisitos para obtenção do título de mestre em Geografia.
Orientador: Prof. Dr. Fabricio Pedroso Bauab
Co-orientadora: Prof. Dra. Rosana Maria Badalotti

FRANCISCO BELTRÃO
2011

Catálogo na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas - UNIOESTE – Campus Francisco Beltrão

Paim, Robson Olivino

P143 Natureza, terra e trabalho na educação do MST: o caso do Assentamento Congonhas – Abelardo Luz-SC. / Robson Olivino Paim. – Francisco Beltrão, 2011.
151f.

Orientador: Prof. Dr. Fabricio Pedroso Bauab.

Co-orientadora: Prof. Dra. Rosana Maria Badalotti

Dissertação(Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão.

1. Assentamento Congonhas - Abelardo Luz – Santa Catarina. 2. Trabalho - Natureza. 3. Educação do campo. 4. Educação ambiental. 5. Reforma agrária. 6. Agroecologia – Educação. I. Bauab, Fabricio Pedroso. II. Badalotti, Rosana Maria. III. Título.

CDD – 304.2098164
370.19346

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – NÍVEL DE MESTRADO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

NATUREZA, TERRA E TRABALHO NA EDUCAÇÃO DO MST: O CASO DO
ASSENTAMENTO CONGONHAS – ABELARDO LUZ-SC

Autor: Robson Olivino Paim

Orientador: Prof. Dr. Fabrício Pedroso Bauab

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por Robson Olivino Paim, e aprovada pela
comissão julgadora.

Data: 15 / 12 / 2011

Assinatura:

Robson Olivino Paim

Comissão Julgadora:

Fabrício Pedroso Bauab

Prof. Dr. Fabrício Pedroso Bauab (UNIOESTE – F.B)

Mafalda Nesi Francischetti

Profa. Dra. Mafalda Nesi Francischetti (UNIOESTE – F.B)

Rosana Cristina Biral Leme

Profa. Dra. Rosana Cristina Biral Leme (UNIOESTE – F.B)

Marcelino Andrade Gonçalves

Prof. Dr. Marcelino Andrade Gonçalves (UFMS)

Francisco Beltrão - PR

2011

DEDICATÓRIA

Algumas pessoas marcam a nossa vida para sempre.

Umas porque vão nos ajudando na construção;

Outras, porque nos apresentam projetos de sonhos.

E outras, ainda, porque nos desafiam a construí-los.

Dedico este trabalho a todos vocês.

Vocês que ora foram força na construção,

Ora motivação para continuar construindo,

Ora força na caminhada...

Dedico este trabalho, em especial ao meu avô materno, Domingos Giacomelli, agricultor dos pés e mãos calejados. Homem de coração valente. Pai de seis filhos criados com os frutos da terra e do seu trabalho.

A você, *Vô Mingo*, de quem não pude me despedir por estar fazendo a seleção do mestrado, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Vitelmo e Dirce, por me criarem com amor e dedicação, mostrando-me a importância da educação e outros valores que hoje me fazem quem sou.

Ao José Henrique, meu irmão a quem ajudei criar, cujo olhar e sorriso me dão forças.

À Mara e à Ana Pertile, pelo incentivo à vida acadêmica, através das palavras e dos exemplos.

Às minhas avós, meus tios, tias e primos que souberam compreender minhas ausências na vida familiar para dedicar-me aos estudos.

Aos amigos, Léo, Duda, Lilian, Odete e Gilvana, que muitas vezes me tiraram da frente do computador nos fins de semana para fazermos as nossas jantinhas ou tomarmos um vinho.

Aos colegas de trabalho, das Escolas e da Secretaria Municipal de Educação de Abelardo Luz, por compreenderem minhas ausências e dividirem minhas angústias.

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná, por oportunizar-me o acesso ao Mestrado.

Aos professores Fabrício Pedroso Bauab e Rosana Maria Badalotti, orientador e co-orientadora, pelas conversas, orientação e, sobretudo, paciência...

Às professoras Mafalda Nesi Francischett e Rosana Cristina Biral Leme, pelas contribuições quando da qualificação do trabalho.

À Escola de Ensino Médio Paulo Freire, seus gestores, professores, alunos e agricultores do Assentamento que contribuíram com a pesquisa.

Ao colega professor Joarez Wegher que durante as suas férias colocou-se a disposição para visitarmos as famílias no Assentamento.

*“A escola é, por excelência, o espaço da garantia da aprendizagem.
Se o contexto social dos alunos não contribui, cabe a ela
proporcionar as oportunidades necessárias.”*
Maria do Pilar Lacerda

RESUMO

A luta pela terra não se encerra na conquista de uma propriedade. As condições de produtividade, de coesão social, de qualidade ambiental e de educação são variáveis essenciais para a garantia da qualidade social de um processo de Reforma Agrária. O presente trabalho, realizado no Assentamento Congonhas-Abelardo Luz/SC busca avaliar em que medida os processos educativos do Curso de Nível Médio Integrado em Ciências da Natureza – Técnico em Agroecologia desenvolvido na Escola de Ensino Médio Paulo Freire contribui para o desenvolvimento agroecológico e a valorização do trabalho e conhecimentos locais nas comunidades do Assentamento. Optou-se por um estudo de caso, com abordagem qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas, questionários, além das fontes documentais e bibliográficas. Em relação à Escola, observou-se que esta possui, em pequena intensidade, as condições potenciais necessárias para a implantação de estratégias produtivas agroecológicas através da criação de consciências coletivas. Por outro lado, as condições objetivas e subjetivas necessárias à agroecologia nas propriedades ainda são incipientes, não havendo o conhecimento sobre os fundamentos da agroecologia e tendo na necessidade de resultados produtivos imediatos o principal argumento não desenvolver a agroecologia nas propriedades. Conclui-se que no Assentamento em questão tem-se leves características da formação de recursos humanos para a implantação de sistemas produtivos agroecológicos. Sugere-se maior desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental com a finalidade de contribuir para a formação de uma nova visão acerca da agroecologia para, posteriormente, o coletivo do Assentamento poder requerer apropriação das tecnologias agroecológicas e o acesso às políticas agrárias, aos mercados, aos incentivos financeiros e à estabilidade política dos sistemas agroecológicos.

Palavras-chave: Reforma Agrária. Educação. Natureza. Trabalho. Agroecologia.

ABSTRACT

The struggle for land is not an end in the conquest of a property. The terms of productivity, social cohesion, environmental quality and education are key variables for the quality assurance of a social process of agrarian reform. This study in the Settlement Congonhas-Abelardo Luz / SC seeks to assess the extent to which the educational processes of Middle Level Integrated Course in Natural Sciences - Agroecology Technician developed in High School Paulo Freire contributes to the development and enhancement of agroecology work in communities and local knowledge of the settlement. We chose a case study with a qualitative approach, with the instruments of data collection semi-structured interviews, questionnaires, and documentary and bibliographic sources. Regarding the school, it was observed that this has, in low intensity, the conditions necessary for the potential implementation of agroecological production strategies through the creation of collective consciousness. On the other hand, the objective and subjective conditions necessary for agroecology in the properties are still incipient, with no knowledge about the fundamentals of agroecology and having the need for immediate productive results the main argument in agroecology to develop properties. It is concluded that the settlement in question has characteristics of light training of human resources for the implementation of agroecological production systems. It is suggested further development of environmental education activities in order to contribute to the formation of a new vision about agroecology and, later, the group can claim ownership of the settlement of agroecological technologies and access to agricultural policies, markets, incentives financial and political stability of agroecosystems.

Keywords: Agrarian Reform. Rural Education. Nature. Work. Agroecology.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1	Escola Básica Municipal José Maria	87
Foto 2	Unidade Básica de Saúde do Assentamento	90
Foto 3	Centro de Eventos	91
Foto 4	Centro de Formação do MST	102
Foto 5	Fachada da Escola de Ensino Médio Paulo Freire	103
Foto 6	Sistema de criação de suínos ao ar livre	115
Foto 7	Pastoreio Racional Voisin	116
Foto 8	Experimentação agrícola – produção consorciada de pastagens	116
Foto 9	Olericultura ao ar livre	117
Foto 10	Olericultura - construção da estufa	117

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Gráfico 1	Origem das propriedades	84
Gráfico 2	Grupos étnicos declarados pelos entrevistados	86
Gráfico 3	Matrículas na rede municipal	87
Gráfico 4	Grau de instrução dos habitantes das comunidades	89
Gráfico 5	Habitação – tipos de construções	91
Gráfico 6	Condições de moradia	92
Gráfico 7	Produção de grãos	93
Gráfico 8	Produção leiteira	94
Gráfico 9	Comercialização de gado	95
Gráfico 10	Produção de fumo	95
Gráfico 11	Comercialização de lenha	96
Gráfico 12	Principais culturas agrícolas	98
Gráfico 13	Principais árvores cultivadas	99
Gráfico 14	Principais coberturas vegetais utilizadas	100
Gráfico 15	Disciplinas nas quais houve maior aprendizagem	131
Quadro 1	Vertentes da Educação Ambiental	48
Quadro 2	Iniciativas de educação para o meio rural na segunda metade do século XX	54
Quadro 3	Distância das propriedades até o centro urbano	83
Quadro 4	Tempo de habitação na propriedade	84
Quadro 5	Tamanho médio das propriedades	85
Quadro 6	Número de habitantes na propriedade	85
Quadro 7	Contribuição do Assentamento ao movimento econômico do município	93
Quadro 8	Avaliação da Escola pelos alunos	127
Quadro 9	Avaliação do Curso pelos alunos	127
Quadro 10	Avaliação do trabalho sobre as questões ambientais na visão dos alunos.	129
Quadro 11	Possibilidades e empecilhos na implantação da agroecologia nas propriedades	132
Quadro 12	Discurso das famílias em relação à escola e à agroecologia	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CPT	Comissão Pastoral da Terra
EFAPI	Exposição-Feira Agropecuária, Industrial e Comercial de Chapecó
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG's	Organizações Não-Governamentais
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
SC	Estado de Santa Catarina
PR	Estado do Paraná
ART.	Artigo
DR.	Doutor
IBAMA	Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis
COOPTRASC	Cooperativa Central dos Trabalhadores da Reforma Agrária de Santa Catarina
PSF	Programa Saúde da Família
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MMA	Movimento das Mulheres Agricultoras
ONU	Organização das Nações Unidas
ABCAR	Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
EMATER	Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
MEB	Movimento Educacional de Base
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
CUT	Central Única dos Trabalhadores
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação
PRONERA	Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CPT	Comissão Pastoral da Terra
CELESC	Centrais Elétricas de Santa Catarina
PPP	Projeto Político Pedagógico
GERED	Gerência Regional de Educação
ELAA	Escola Latinoamericana de Agroecologia
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS	11
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	12
SUMÁRIO	14
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I	23
TRABALHO E (RE)PRODUÇÃO DA NATUREZA: A GÊNESE DAS DESIGUALDADES TERRITORIAIS NO CAPITALISMO	23
1.1. TRABALHO E NATUREZA	24
1.2. NATUREZA, CAPITALISMO E ESPAÇO GEOGRÁFICO	27
1.3. DA CONFIGURAÇÃO SOCIOESPACIAL NO CAPITALISMO	30
1.4. AS CONSEQUÊNCIAS SOCIOAMBIENTAIS DO DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA	33
CAPÍTULO II	37
POR UMA RELAÇÃO SOCIEDADE- NATUREZA EM BUSCA DA SUSTENTABILIDADE: O PAPEL DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	37
2.1. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR	39
2.3. MATRIZES TEÓRICO METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	47
2.4. ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL	49
2.5. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	51
3.1. ORGANIZAÇÃO HISTÓRICO-ECONÔMICA DO MUNICÍPIO	63
3.2. O MUNICÍPIO DE ABELARDO LUZ NO CONTEXTO DA REFORMA AGRÁRIA	72
3.2.1. Síntese histórica da Reforma Agrária no Brasil	72
3.2.2. A Reforma Agrária no Município de Abelardo Luz- SC	74
CAPÍTULO V	101
NATUREZA, TERRA E TRABALHO NA PRÁXIS ESCOLAR: DIALOGANDO COM O CAMPO DE PESQUISA	101
5.1. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA	103
5.1.1. A construção do Projeto Político Pedagógico da Escola	104
5.1.2. Objetivo, princípios e concepção filosófico-pedagógica da escola	106
5.2. O CURSO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA – TÉCNICO EM AGROECOLOGIA	109

	15
5.2.1. Objetivos da produção agroecológica	109
5.2.2. A organização do curso Técnico em Agroecologia	114
5.2.3. Discurso docente: o que dizem os educadores em relação ao ambiental e ao agroecológico	120
5.2.4. O trabalho com relação ao ambiental e ao agroecológico na escola – a visão dos educandos	125
5.2.5. O impacto da Educação Ambiental agroecológica na produção familiar do assentamento	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	147

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do século XX a humanidade visualizou inúmeros processos de transformação nos fenômenos econômicos, políticos, culturais e naturais no meio circundante, a ponto de tal momento histórico ser qualificado por alguns como “A Era dos Extremos” (HOBSBAWM, 1995) ou “A Era das Incertezas” (PRIGOGINE, 1996).

Suas consequências, nem sempre positivas, impuseram à humanidade novas formas de viver e interpretar a realidade, posto que as técnicas, tecnologias e paradigmas até então prevalentes tornaram-se obsoletos diante de tantas mudanças no espaço das relações (sejam elas econômico-produtivas, políticas, sociais ou entre sociedade e natureza). Acentuaram-se as disparidades socioeconômicas, de acesso à renda, bens e serviços. Aumentou o consumo e descarte de resíduos e a natureza passou cada vez mais a ser tomada como “mercadoria verde” (SANTANA, 1999).

As instituições, os movimentos sociais, e o próprio Estado, por seu turno, viram-se obrigados a mudar suas concepções a fim de manter suas funções dentro do todo social.

Em mesmo sentido, os processos sócio-produtivos nos espaços rurais também se complexificaram, a partir de novos arranjos políticos, de técnicas e tecnologias de produção e nas próprias relações sociais a partir da pressão da sociedade civil organizada em Movimentos Sociais.

Tais processos advêm de um transcurso histórico ante o qual fatores de ordens diversas convergem para a sua composição, dentre os quais, as relações entre trabalho, apropriação da natureza e desenvolvimento capitalista nas suas múltiplas dimensões.

Temos visto, principalmente na segunda metade do século XX, maiores transformações do ponto de vista da expansão do capital produtivo e sensível aceleração na sua implantação nos diversos espaços geográficos. Ianni (2001, p. 35) atribui isto ao que denomina de desenvolvimento extensivo e intensivo do capitalismo, processo no qual, para o autor, “em todos os lugares expandem-se as forças produtivas, compreendendo o capital, a tecnologia, a força de trabalho, a divisão do trabalho social, o mercado, o planejamento e outras.”

A este respeito, o mencionado autor aponta que tais transformações que se põem em curso no período Pós-Segunda Guerra Mundial provocam deslocamentos múltiplos nunca antes vislumbrados em período anterior à Guerra. Neste aspecto, chama a atenção para o fato

de que “A dinamização das forças produtivas, em escala mundial, agiliza os deslocamentos e as realocações. E como tudo isso ocorre simultaneamente a um intenso e generalizado processo de inovação tecnológica, são muitos os trabalhadores expulsos do processo produtivo” (IANNI, 2001, p. 36).

O espaço agrário não foge a este modelo. Profundas alterações marcaram suas estruturas sócio-produtivas, contribuindo não só para alterações na dinâmica de produção como também nas dinâmicas de propriedade, de relações sociais e, por que não dizer, de consumo nestes espaços, tendo em vista que a tecnificação produtiva e outros procedimentos ditos como inovadores e necessários ao desenvolvimento “dispensa trabalhadores, ao mesmo tempo em que exige novas formas de adestramento [...] em caráter permanente, ou por longo prazo” (IANNI, 2001. p. 37).

Em outras palavras, Milton Santos salientava em entrevista que:

O campo permite uma subordinação maior ao capital do que a cidade que, ao contrário, se opõe à difusão mais rápida e fácil do processo globalitário [...] porque ele responde ao interesse do capital e seu mando pode se impor no campo com menos resistências. A empresa científica estabelece cadências extremamente inflexíveis ao trabalho agrícola. No campo moderno, hoje, ou você obedece ou não pode continuar. [...] Na agricultura, em função do mercado global, a prática é científica. E porque é científica há uma determinação de datas, formas de fazer, uma produção inteiramente programada (SEABRA; CARVALHO; LEITE, 2000. p. 55).

É no contexto destas transformações impostas pela tecnologização da produção e na mercantilização mais incisiva do processo produtivo que temos visto a cada vez mais ampla subordinação do espaço agrário ao espaço urbano, tanto do ponto de vista das atividades produtivas como das relações que se estabelecem nestes espaços. É o que sugere Ianni ao salientar que

Aos poucos [...] a sociedade agrária perde sua importância quantitativa e qualitativa na fábrica da sociedade, no jogo das forças sociais, a trama do poder nacional, na formação das estruturas mundiais de poder. Em vários casos, o mundo agrário decresce de importância, ou simplesmente deixa de existir, se se trata de avaliar sua importância na organização e dinâmica das sociedades nacionais e da sociedade global (IANNI, 2001. p. 37).

No caso da estrutura agrária brasileira, coexistem de forma a-sincrônica, diferentes formas de propriedade e relações sociais de produção as quais deixam o rural brasileiro mais multifacetado e passível de conflitos se analisarmos, por exemplo, as disparidades existentes entre latifúndio, comunidades indígenas e quilombolas, a existência de agricultores familiares

e de sem-terras e os movimentos sociais e *lobbies* que se articulam em torno de tais questões.

Se por um lado temos no desenvolvimento intensivo e extensivo do capital a mola propulsora da economia global, por outro temos, contrariamente, na propriedade da terra um meio de expropriação/exploração de parcela significativa da população para a produção de riqueza ou, ainda, meio de reprodução social de existência camponesa.

Convém salientar que este processo, ao contrário do que uma leitura inicial possa indicar “não nasce nem da terra e nem do capital, mas sim do trabalho” Isto porque, quanto maiores forem as demandas próprias da dinâmica social em extrair riquezas da terra ou utilizá-la como substrato para as atividades, maior será a sua valorização (PAULINO; ALMEIDA, 2010. p.9).

No contexto deste trabalho optamos por discutir uma forma particular de propriedade da terra e de arranjos sociais e produtivos que nela se estabelece: a agricultura familiar e o processo de produção agroecológica.

É oportuno salientar que a gênese da expressão “agricultura familiar” não está necessariamente vinculada aos movimentos sociais ligados à via camponesa (como é o caso do MST, por exemplo). Estes preferem tratar a agricultura desenvolvida em seu meio como “camponesa”, estando necessariamente “vinculada à atividade econômica milenar de produção de alimentos necessários e fundamentais à existência da humanidade” (OLIVEIRA, 2007, p. 147). Ainda, o mesmo autor salienta que esta definição objetiva uma distinção importante entre a agricultura tipicamente capitalista, aquela pensada e desenvolvida para a obtenção de mercadorias (*commodities*) e a agricultura camponesa, que objetiva a reprodução social do grupo.

Por seu turno, Schneider (2006) salienta as origens da categoria “agricultura familiar” no Brasil pelo viés do sindicalismo rural vinculado à CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura). Para o autor, esta categoria vem sendo delineada no contexto das transformações sócio-políticas do início da década de 1990, na qual efervesceram os movimentos sociais, produzindo, inclusive novas formas de manifestação política:

Diante dos desafios que o sindicalismo rural enfrentava nesta época – impactos da abertura comercial, falta de crédito agrícola e queda dos preços dos principais produtos agrícolas de exportação –, a incorporação e a afirmação da noção de agricultura familiar mostrou-se capaz de oferecer guarida a um conjunto de categorias sociais, como, por exemplo, assentados, arrendatários, parceiros, integrados à agroindústrias, entre outros, que não mais podiam ser confortavelmente identificados com as noções de pequenos

produtores ou, simplesmente, de trabalhadores rurais (SCHNEIDER, 2006. p. 1)

Contribuíram ainda, segundo o autor, para o fortalecimento deste corte analítico, dois outros fatores: a criação do PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar), política pública de crédito agrícola que tinha como beneficiárias diretas as categorias sociais acima citadas e que institucionalizou a terminologia e a retomada acadêmica dos estudos agrários nos anos 1990, que suscitou interesses de pesquisadores por novas temáticas do rural brasileiro.

David (2008, p. 35), sinaliza para os benefícios que este tipo de organização produtiva traz para as áreas de assentamentos da Reforma Agrária, foco do nosso estudo:

A agricultura familiar tem gerado uma diversificação de atividades produtivas, promovendo a geração de renda e a melhoria de condições de vida, sobretudo, da população rural assentada. Mas, como a luta dos assentados não se esgota com a conquista da terra, o que se verifica é que o desenvolvimento da agricultura tem contribuído para a valorização do espaço rural e, conseqüentemente, a promoção do desenvolvimento local e a melhoria das condições de vida do conjunto da população.

No entanto, há de se dar atenção ao salientado por Abramovay (2007, p. 23) ao afirmar que a dinâmica da propriedade familiar não depende unicamente da racionalidade de organização do grupo familiar, mas sim “da capacidade que esta tem de se adaptar e montar um comportamento ao meio social e econômico em que se desenvolve”, cabendo salientar que, “historicamente a agricultura familiar enfrentou um quadro macroeconômico adverso, caracterizado pela instabilidade monetária e inflação elevada”(BUAINAIN; ROMEIRO; GUANZIROLI, 2003. p.329).

Em sua constituição, se deve levar em consideração que a agricultura familiar apresenta diferentes formas organizativas para fazer frente às necessidades e contrapontos que a ela se impõem. Heterogeneidade é adjetivo característico à dinâmica da agricultura familiar, tanto entre diferentes propriedades de uma mesma região como entre propriedades de regiões diferentes, o que garante diversidade qualitativa e quantitativa de produtos oferecidos por este segmento em todo o País. Por isso mesmo, os agricultores familiares são tidos como essenciais para a produção de alimentos (FINATTO, SALAMONI, 2008. p.200).

É sabido que a estrutura fundiária de um país é responsável por grande parte da geração de renda do mesmo. No caso do Brasil, um país agroindustrial e agroexportador, este

fato é mais acentuado.

Existem, porém, alguns fatores que engendram uma evolução retrógrada no desenvolvimento rural, como é o caso, por exemplo, da má distribuição fundiária.

Desde a década de 80 do século XX, movimentos sociais brasileiros, ligados à Via Campesina¹ Latino-americana, começaram a compor lutas sociais em prol da melhor distribuição fundiária e de políticas públicas que garantam o acesso do sem-terra ao espaço produtivo rural, bem como a sua permanência.

Neste cenário, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – consolidou-se como o representante legítimo da luta pela terra e pela igualdade de direitos no espaço agrário brasileiro.

No município de Abelardo Luz-SC, ocorreu a primeira ocupação de terras pelo MST na noite de 25 de maio de 1985. Desde então, o município, cuja extensão territorial total é de 1.055 km², transforma-se em pólo receptor de famílias sem-terra que buscam a desapropriação dos latifúndios improdutivos.

Desde então o município, com aproximadamente 1.500 famílias assentadas, figura entre os municípios brasileiros com maior número de assentamentos da Reforma Agrária (22 no todo) e, segundo informações de dirigentes do MST local, conta com a maior educação do campo da América Latina, tanto em número de escolas quanto em público atendido. São oito escolas do campo, sendo destas, seis em áreas de assentamentos. Ao todo, são 2000 alunos atendidos, dos quais aproximadamente 1.600 estudam em escolas de assentamentos (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2009).

Este fator contribuiu, sobremaneira, para o desenvolvimento econômico do município, uma vez que, os incentivos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA – outorgados aos assentados se transformam em maior produtividade agrícola e, por consequência, em maior nível de investimentos na economia local.

Inserido num contexto no qual predomina a hegemonia do agronegócio, o Assentamento Congonhas reproduz-se em paralelo a este processo: caracterizado pela existência da pequena propriedade de base familiar, com produção para a subsistência e o

¹ Segundo Barcelos (2010, p.46), a “Via Campesina é um movimento internacional criado em 1992 que coordena organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, de trabalhadores rurais sem terra, mulheres camponesas e comunidades indígenas em cerca de 175 países da América, Ásia, África e Europa.” Para o autor, o MST passou a compor a Via campesina em 1995, a exemplo de outros movimentos brasileiros, tal como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimentos dos Pequenos Agricultores (MPA) e o MMA (Movimento de Mulheres Agricultoras), o qual, a partir de 2004 passou a denominar-se MMC (Movimento de Mulheres Camponesas).

autoconsumo, mantendo tênues relações com o mercado local, conforme discutido no capítulo anterior.

Por acreditarmos que a educação é um dos mais eficazes meios para a transformação da realidade instituída, propusemos esta pesquisa para analisar como o Curso de Nível Médio Integrado em Ciências da Natureza – Técnico em Agroecologia, desenvolvido na Escola de Ensino Médio Paulo Freire, no Assentamento Congonhas – Abelardo Luz-SC -, entendido em sua totalidade como um processo de Educação Ambiental, contribui para o desenvolvimento agroecológico do Assentamento, na perspectiva da transição agroecológica (CAPORAL, 2009) e em contraposição à lógica de mercado que envolve o agronegócio.

O estudo de caso, de abordagem qualitativa, desenvolveu-se entre os anos de 2009 e 2011, buscando analisar as diferentes variáveis que se coadunam na definição das características do curso e das suas relações com a comunidade, quais sejam: a formação sócio-histórica do Assentamento Congonhas, as concepções de educação, natureza e trabalho, de relações sociedade-ambiente, bem como a visão dos diferentes segmentos da sociedade envolvidos com a Escola, fato que lhe insere no âmbito do enfoque dialético de ciência, tendo em vista que sua evolução ocorre por conta das contradições que se fazem presentes tanto na sociedade e na cultura, quanto na sua relação com a natureza (NARDI e SANTOS, 2003).

Este documento relata as nossas reflexões e os dados obtidos na pesquisa, bibliográfica e de campo, estando dividido em cinco capítulos.

O Capítulo I, o qual denominamos “Trabalho e (re)produção da natureza: a gênese das desigualdades territoriais no capitalismo,” entendemos o trabalho, a partir da técnica, como o principal fomentador da apropriação humana da natureza e, por conseguinte, agente das formações socioespaciais. Buscamos demonstrar nesta seção as consequências da tríade *capitalismo-trabalho-desenvolvimento* para as relações sociedade-natureza, o que basilará a nossa análise.

No segundo capítulo, discutimos a Educação Ambiental e a Educação do Campo como contrapontos às consequências sociais e ambientais da expansão do capitalismo. O capítulo trata os temas citados na perspectiva apresentada no Projeto Político Pedagógico da Escola campo da nossa pesquisa, também defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Proposta Curricular de Santa Catarina.

Aproximando-se mais do nosso campo de estudo, o Capítulo III aborda a formação econômico-territorial do município de Abelardo Luz-SC. Para a construção deste Capítulo

utilizamo-nos da técnica da observação indireta, a qual, segundo Nardi e Santos (2003), utiliza-se de informações prévias sobre o campo de interesse através da pesquisa bibliográfica e documental. Para tanto, fizemo-nos valer do arquivo do Jornal “O Falcão,” de circulação regional desde o início dos anos 1980 a fim de podermos relatar a constituição agrária do município, com vistas ao entendimento dos processos históricos e das lutas sociais pela terra no município.

Como desdobramento deste Capítulo, o Capítulo IV busca entender as dinâmicas territoriais do Assentamento Congonhas, *lócus* do nosso estudo. As análises nele inseridas giram em torno dos dados obtidos na pesquisa de campo, na Cooperativa Central dos Trabalhadores da Reforma Agrária de Santa Catarina e na Prefeitura Municipal de Abelardo Luz-SC, no setores de Educação e Tributação.

O quinto e último capítulo busca demonstrar como as categorias *natureza*, *terra* e *trabalho* são abordadas na práxis do Curso de Nível Médio Integrado em Ciências da Natureza – Técnico em Agroecologia, o qual, como mencionado, entendemos como uma prática de Educação Ambiental, com potencial para promover mudanças nas relações sociais, produtivas e da sociedade com a natureza, ousando a uma transição agroecológica nas propriedades situadas na área de abrangência da Escola. Neste capítulo, analisamos o Projeto Político Pedagógico da Escola, entrevistamos professores, alunos e pais de alunos, além de aplicarmos os instrumentos de pesquisa.

Vale lembrar que o universo amostral escolhido é composto pelos 11 alunos do 3º ano, tendo em vista esta ser a primeira turma a ingressar no curso e, por isso, ter tido maior número de vivências das práticas nele desenvolvidas. Ainda, em relação aos pais de alunos, trabalhamos na perspectiva de entrevistarmos duas famílias em cada comunidade do Assentamento,² totalizando dez. Em relação aos professores, apenas os dois que trabalham com as disciplinas da área técnica do curso foram entrevistados.

Ainda, consideramos oportuno salientar que o Assentamento em questão recebe dupla denominação: Congonhas, nome oficial dado pelo INCRA quando da sua implantação, devido ao Assentamento ser viabilizado pela desapropriação da Fazenda Agroindustrial Congonhas Ltda. e José Maria, nome dado pelo MST em homenagem ao líder messiânico do Movimento do Contestado.

² Devido à sua grande extensão territorial, o Assentamento é dividido em cinco comunidades, a saber: Planalto Alegre, Dom José Gomes, Sagrada Família, Santa Luzia e Serra Alta

CAPÍTULO I

TRABALHO E (RE)PRODUÇÃO DA NATUREZA: A GÊNESE DAS DESIGUALDADES TERRITORIAIS NO CAPITALISMO

"Se a sociedade, tal como é, não contivesse, ocultas, as condições materiais de produção e circulação necessárias a uma sociedade sem classes, todas as tentativas de criá-las Seriam quixotescas."
Karl Marx

Alguns temas são recorrentes nos debates atuais, em especial, em nosso círculo de discussões, aqueles ligados *ao capitalismo, à natureza, às questões sociais e socioespaciais*.

Questões ligadas ao capitalismo e suas consequências sobre os demais temas têm suscitado discussões em âmbito global. É ponto de concordância entre a maioria dos estudiosos do assunto que este sistema é responsável pelas grandes transformações vislumbradas em nível global, tanto no que se refere às mudanças sociais quanto naturais.

Em sua essência, o capitalismo se caracteriza pela exploração do homem e da natureza, na tentativa da acumulação. Porém, seus efeitos vão além da acumulação de capital: podem ser percebidos nas relações entre as pessoas, destas com a sociedade, destas com a natureza e também nas formas como a natureza é apropriada e o espaço é organizado.

Este capítulo é uma tentativa de melhor compreender, pelo viés da Geografia, especialmente através das obras de Milton Santos e Neil Smith, como estes temas se relacionam na configuração socioespacial.

Para tanto, buscamos inicialmente analisar como o trabalho, enquanto lançamento de energia humana sobre a natureza, age na sua apropriação e transformação.

Posteriormente, lancemos mão de algumas discussões necessárias à compreensão do modelo capitalista de produção, na tentativa de entender como este atua nas e sobre as ações da sociedade, tanto em suas relações internas como também nas relações desta com a natureza.

Por fim, a sessão quatro analisa como o modelo produtivo e social capitalista atua na reconfiguração da paisagem natural, imprimindo-lhe características peculiares ao sistema, no qual buscamos entender, em especial, em que medida as ações do capitalismo atuam em configurações sócio-espaciais difusas que resultam em um desenvolvimento desigual.

1.1. TRABALHO E NATUREZA

O trabalho é atividade imanente à ontologia humana, uma categoria essencialmente social. Através dele, o homem, enquanto ser universal e exterior à natureza, processa relações metabólicas com ela e com os elementos técnicos nela inseridos pela própria atividade humana.

Estas relações metabólicas, na teoria marxista, são todos os processos que vinculam os seres humanos à natureza através do trabalho. Em outras palavras, o metabolismo proposto define o processo de trabalho, no qual as relações humanas regulam as relações entre os humanos e a natureza, bem como as transformações ocorridas nesta e nas relações dos humanos entre si.

Neste preâmbulo, é essencial compreender os processos de trabalho que a humanidade realiza, em suas múltiplas faces, para podermos compreender como se dão as relações homem-natureza, uma vez que tais relações são mediadas por tal processo.

A essência da humanidade é, ao mesmo tempo, universal e exterior à natureza (SMITH, 1988), isto porque, no decorrer de sua evolução, ora foi sujeito, ora objeto dos processos naturais. Nas sociedades pré-capitalistas, cujo desenvolvimento técnico era rudimentar, o homem, enquanto mero elemento dos processos naturais, um integrante do sistema natural, encontrava-se na condição de objeto do ‘sujeito natureza’, tal como todos os demais elementos; daí seu caráter universal.

Por outro lado, com o desenvolvimento técnico, o homem assume a posição de sujeito frente aos elementos naturais, a partir do momento em que a toma como objeto do seu trabalho, o qual “aparecem antes de mais nada como relação metabólica num intercâmbio passado entre o homem e a natureza” (MOREIRA, 2001).

Neste sentido, não se pode entender o ser social, individual ou coletivamente organizado, sem que haja a compreensão das relações de trabalho estabelecidas, posto que o trabalho é sempre um ato individual que não pode ser pensado fora da totalidade social.

Trabalho e totalidade social são complementares, embora ele esteja inserido na totalidade social, esta é autônoma ao trabalho. Logo, não se pode compreender as relações de trabalho sem compreender as relações sociais, e vice-versa.

O trabalho é individual na medida em que ações de pré-ideação ou mesmo mecânicas para sua realização dependem do indivíduo em si. É social, ao passo que a

produção está articulada à totalidade social que, tal como mencionado, é autônoma ao trabalho, mas consequente à causalidade social posta.

É neste contexto que não se pode conceber uma dada produção da natureza sem considerar as relações de trabalho, pois “os homens incorporam suas próprias forças essenciais em objetos naturais e as coisas naturais adquirem uma nova qualidade social como valores de uso, daí a natureza ser humanizada, enquanto os homens são naturalizados” (SMITH, 1988, p. 51), o que também foi posto por Santos (2008), ao afirmar que “no processo de desenvolvimento humano, não há uma separação do homem e da natureza. A natureza socializa-se e o homem se naturaliza”.

Em sentido convergente, Moreira (2001) aborda uma dialética homem-natureza, na qual ocorre uma transformação da história natural em história social. Na mesma ótica de Santos (2008) e Smith (1988), trata do processo de naturalização do homem e historicização/humanização da natureza. No entanto, acrescenta que, nestas relações, o trabalho, mais que um processo produtivo de subsistência, é “o processo de hominização do homem pelo próprio homem, através do trabalho” (MOREIRA, 2001, p. 11).

Há de se considerar que é o trabalho, neste contexto, o centro das relações entre a sociedade e a natureza.

Esta produção da natureza nas relações de trabalho não se dá, na concepção de Smith (1988), da qual compactuamos, pelo domínio dos processos e das forças naturais. Ao contrário, *produzir a natureza* é um devir histórico, determinado e fundado por eventos e forças políticas da organização social e não necessariamente pelas necessidades técnicas do grupo social que a produziu.

Para Santos (2008), o homem aplica a sua energia sobre a natureza na forma de trabalho. Esta aplicação pode ser direta ou utilizando-se daquilo que o autor chama de *prolongamentos do corpo*, ou seja, os objetos mecânicos criados com o propósito de facilitar suas atividades.

Nestas relações, Santos (2004), propõe o surgimento de uma *tecnoestrutura*, que, em sua explicação é “o resultado das interrelações essenciais do sistema de objetos técnicos com as estruturas sociais e as estruturas ecológicas”.

Em outras palavras, a *tecnoestrutura* pode ser considerada a equação na qual figuram como elementos constituintes as ferramentas produtivas, os modos de organização da vida social em suas diferentes escalas, as formas e processos naturais e as relações entre tais

elementos.

Assim, tal como supõe Santos (2008), o espaço não pode ser considerado apenas *uma coisa* ou um *sistema de coisas*, ao contrário, deve ser percebido em sua unidade relacional, onde homem e natureza passam a ser objetos do trabalho, que assume a condição de sujeito produtor do espaço, criador de uma “segunda natureza³”. Para o autor, “a paisagem é testemunha da sucessão dos meios de trabalho, um resultado histórico acumulado” (SANTOS, 2004, p. 107), a qual, neste ciclo histórico, é sucessivamente mais instrumentalizada.

Todavia, não é somente esta estrutura de trabalho, por Santos (2004) denominada de *tecnoesfera*, que constitui a gênese das relações entre homem e natureza. Este geógrafo brasileiro também aponta para um nível não-concreto de relação, ao qual denomina *psicoesfera*. É neste plano, o lugar das ideias, crenças e paixões que se criam as regras da racionalidade para agir sobre a esfera técnica, das relações sociais e de produção.

Ao nosso ver, juntas, a *tecnoesfera* e a *psicoesfera*, tornam-se a base das relações homem-natureza-trabalho; diferentes formas de ver e perceber o mundo resultam em diferentes formas de se relacionar com os elementos da natureza.

Para o autor em questão elas formam “os dois pilares com os quais o meio científico-técnico introduz a racionalidade, a irracionalidade e a contra-racionalidade no próprio conteúdo do território”, enquanto espaço das relações de poder; ao nosso ver, não meramente o *poder* tratado por Foucault em sua *Metafísica do Poder* (1979), ou por Claude Raffestin em *Por uma Geografia do Poder* (1993), tratando exclusivamente das relações de poder entre homens, mas num sentido mais amplo, onde o poder perpassa as relações humanas e se materializa nas relações da sociedade com a natureza através do trabalho.

Os modos de produção historicamente estabelecidos, *grosso modo*, além de formas de produzir a existência dos grupos humanos através das formas de trabalho por eles assumidas, caracterizaram-se também, por diferentes maneiras de os humanos estabelecerem relações com a natureza, de materializarem seu poder sobre ela.

É neste sentido que, para Santos (2008, p. 96), “não há produção que não seja

³ Para Smith (1988, p. 82-83), “a intervenção do homem criou uma ruptura entre natureza e sociedade, entre a primeira e a segunda natureza. A segunda engloba exatamente as instituições sociológicas que facilitam e regulamentam a troca de bens, direta ou indiretamente. A unidade local isolada cede o local a uma unidade social mais ampla. A segunda é produzida a partir da primeira”. Mais adiante, o autor afirma que “por volta do século dezoito, evidenciou-se que não somente as criações do trabalho humano, mas também as instituições, as regras jurídicas, econômicas e políticas que orientavam as sociedades compunham a segunda natureza”(p.84).

produção do espaço, não há produção do espaço que se dê sem o trabalho”. Tal idéia já havia sido mencionada por Smith (1988 p.15) ao afirmar: “a atividade humana não reestrutura o espaço; ela simplesmente reorganiza os objetos no espaço”.

O capitalismo, modo de produção vigente em nossa sociedade, mais que aqueles que o precederam, evidencia esta situação.

1.2. NATUREZA, CAPITALISMO E ESPAÇO GEOGRÁFICO

Não se pode negar que o modo de funcionamento de uma sociedade em sua totalidade é consequência de uma série de fatores de diversas ordens: políticas, econômicas, naturais e culturais. No entanto, são as variáveis econômicas, atreladas às políticas que em maior grau afetam a organização socioespacial. Para Santos (2008) são estas variáveis que em cada momento histórico dão determinada significação e determinado valor ao meio técnico, criado pelo homem, determinando dada configuração territorial⁴.

Em nosso tempo, os fatores políticos e econômicos preponderantes são consequências do modo de produção capitalista e, portanto, não se pode compreender a *organização sócio-espacial*⁵ ou a configuração territorial de determinados lugares sem antes ter a compreensão de tal modelo produtivo.

Não é nosso objetivo neste trabalho fazer uma longa discussão acerca do modo de produção capitalista. Nos interessa apenas compreender como este modo de produzir a materialidade das sociedades humanas se manifesta sobre a natureza a partir das relações de trabalho e resulta em dada organização do espaço geográfico.

De maneira muito simples, podemos afirmar que a essência do capitalismo encontra-se na acumulação de riquezas, ou, como sugere Harvey (1999), num processo produtivo cujo princípio organizador básico volta-se em função dos lucros.

Em nosso entendimento, foi exatamente esta característica do capitalismo que marcou, sobremaneira, a maior cisão entre o homem e a natureza. Ao criar conhecimentos e técnicas suficientes para a produção de excedente, o homem iniciou um processo de

⁴ Em *A natureza do Espaço*, Milton Santos explicita que a configuração territorial é dada pelo “conjunto de elementos naturais e artificiais que fisicamente caracterizam um área”(SANTOS, 2004, p. 103)

⁵ Santos (1977) assevera que é impossível compreender uma formação social desconsiderando-se a noção de espaço geográfico, a história-concreta de dada sociedade, pois este é produto e condição para o desenvolvimento das relações sociais. A estas formações sociais histórica e geograficamente localizáveis, o autor denomina “formação sócio-espacial”.

emancipação em relação à natureza, ao passo em que, na medida em que artificializava o meio em que vivia, acumulava meios necessários à sobrevivência e, assim, mais se distanciava da natureza primitiva.

Podemos afirmar neste contexto que, ao produzir excedente, o homem apropriava-se da natureza primitiva, transformando-a em segunda natureza.

Esta apropriação tornou-se mais efetiva no período pós-industrial, com a emergência de uma atividade capitalista mais efetiva. Para Smith (1988, p. 27), o capitalismo industrial apontou para uma nova visão da natureza, a qual “domina tanto seu consumo físico quanto o intelectual”.

Como mencionado, em período anterior à “era-burguesa”, a natureza era colocada em situação de sujeito em relação à humanidade. Com o advento do capitalismo, “a história domina a natureza”; o homem da condição de objeto dos processos naturais, põe-se na condição de sujeito e, por conseguinte, transforma a natureza em objeto das suas ações. O homem que outrora era visto como um entre os demais elementos da natureza, agora a vê como substrato para acumulação.

Para Neil Smith (1988, p. 72), nesta situação, “é como puro valor de uso que a natureza entra nas relações com os seres humanos, com valor de troca”. Para o autor, tão profunda é a produção humana da natureza no capitalismo que, se cessarem as atividades produtivas a natureza passará, novamente, por uma igualmente profunda modificação.

Por outro lado, há de se considerar que, ao produzir o excedente, apareceram aqueles que, através da exploração da natureza e da mão-de-obra de outros homens, acumularam mais excedentes que os outros. Neste processo, a diferenciação social que, em outros modos de produção era menos acentuada, passa a ficar mais visível com o surgimento das classes sociais, as quais na obra de Marx, são evidenciadas principalmente no confronto entre burgueses e proletários.

Ao se estabelecerem classes sociais, as relações de poder entre os homens se verticalizaram. No sentido geopolítico do termo, o poder se verticalizou não somente sobre os homens, como também sobre o território e sobre os recursos (RAFFESTIN, 1993). Assim, dominar um território, é sinônimo de dominar sua população, bem como seus recursos naturais.

Raffestin (1993) sintetiza esta relação de poder entre classes sociais, dominação do território e dos recursos afirmando que o território é a cena do poder, o lugar onde todas as

relações são estabelecidas; mas sem a população, o território é apenas um dado estatístico, imóvel, um vir a ser; no entanto, são os recursos de que dispõem em seu território que dão os limites da ação.

Deste modo, as classes sociais mais abastadas, que dispuserem de maior acumulação de recursos, têm suas potencialidades de crescimento e de mais acumulação estendidas. Como consequência do

Aparecimento de classes sociais, o acesso à natureza não é distribuído de forma equânime (qualitativa e quantitativamente) entre as classes. A classe dominante, que controla diretamente o não os meios de produção sociais, certamente controla o excedente apropriado da natureza pelo trabalho humano de terceiros, enquanto a classe trabalhadora opera os meios de produção. Com a propriedade imobiliária, evidencia-se o acesso desigual à natureza, que assume uma dimensão espacial facilmente visível (SMITH, 1988, p.78).

Assim, pela apropriação de recursos da natureza e da força de trabalho de outros na tentativa de acumulação, não se modifica apenas a natureza imediata, circundante dos indivíduos, para além disso, há “alargamento de contextos” (SANTOS, 2004), pois a produção para a acumulação e para a troca exige e ao mesmo tempo produz, toda uma textura social de sua existência.

Em *Desenvolvimento Desigual: natureza, capital, e a produção do espaço*, Neil Smith justifica o ‘alargamento de contexto’ no caso da produção capitalista ao assegurar que

produzindo os meios para satisfazer suas necessidades, os seres humanos coletivamente produzem sua própria vida material, e no processo produzem novas necessidades humanas cuja satisfação requer outras atividades produtivas. Essas necessidades e seus modos de satisfazê-las são, no nível mais geral, os determinantes da natureza humana, porque acima de tudo isso, as pessoas são seres naturais (SMITH, 1988, p.72)

E é neste contexto, que a natureza como um todo se transforma numa forma produtiva (PRESTIPINO, 1977 *apud* SANTOS, 2008) ou, como citado, em substrato para a realização das atividades humanas.

Afluindo em mesmo sentido, Santos (2008) evidencia que no contexto do capitalismo, para além das forças naturais que agem sobre a diversificação da natureza, há uma outra diversificação em escala global, que resulta das forças sociais, políticas e econômicas. No primeiro caso, o elemento humano ficava nos interstícios de tal processo. No

segundo, as forças humano-produtivas são preponderantes, são os fatores de ordem natural que se alojam ou refugiam nos interstícios do social (SANTOS, 2004).

Ao produzir a sua existência, os homens transformam elementos naturais e, ao fazê-lo, produzem características que modificam os espaços e também a sociedade. Em síntese, ao se produzir, a natureza se transforma, produzem-se novos espaços e acentuam-se as diferenças entre os homens.

Para Oliveira (2008 p.23),

Assim como uma bicicleta que só se mantém em equilíbrio quando está em movimento, o capitalismo só pode funcionar satisfatoriamente com a economia em crescimento ou, em outras palavras, enquanto for mantido o processo de acumulação de capital, ou seja, o capitalismo é incompatível com o estado estacionário e mais ainda, com o decrescimento.

E é neste movimento que, enquanto o capital se acumula, a natureza é cada vez mais apropriada e transformada pela atividade humana, criando-se e recriando-se novas espacialidades, com diferenças em maior ou menor grau de acordo com o crescimento ou não da atividade capitalista.

1.3. DA CONFIGURAÇÃO SOCIOESPACIAL NO CAPITALISMO

O século XX testemunhou grandes transformações que resultaram em configurações geográficas jamais vistas pela humanidade. Isto devido à ação do capital e dos instrumentos por ele utilizados para se expandir.

Sob a égide do sistema capitalista, como mencionado, é que as maiores apropriações do espaço natural ocorreram, trazendo profundas transformações, tanto para a natureza quanto para as relações entre as sociedades e destas com a natureza.

No entanto, as alterações implementadas no espaço não desconsideram o historicamente construído. O espaço se constrói *sobre* o já construído; as novas formas físicas têm por base as formas anteriormente postas; as sociedades se redimensionam embasadas nas relações antes estabelecidas. Ao tratar desta problemática, Santos (2004) trata das *rugosidades*.

Para o autor em questão, as rugosidades são “o que fica do passado como forma, espaço construído, paisagem, o que resta da supressão, acumulação, superposição, com que as

coisas se substituem e acumulam em todos os lugares” (SANTOS, 2004, p. 140). É neste sentido que podemos assegurar que as formações sócio-espaciais, por si só, não se explicam, pois resultam de um processo histórico-geográfico, onde o novo não substitui por completo o velho, mas dele se utiliza para uma nova configuração, numa mudança paralela entre sociedade e espaço.

O referido autor, ao tratar das condições de transformação do espaço geográfico no sentido das rugosidades, refere-se ao *eixo das coexistências*, no qual, segundo ele

Constatamos, de um lado, uma assincronia da sequência temporal dos diversos vetores e, de outro, a sincronia de sua existência comum, num dado momento. O entendimento dos lugares, em sua situação atual e em sua evolução, depende da consideração do eixo das sucessões e do eixo das coexistências (SANTOS, 2004, p. 159).

Neste caso, podemos afirmar que o mesmo espaço, ao decorrer da história, assume múltiplas funções, com múltiplas possibilidades de uso, de acordo com as diferentes formas de ocupação do espaço territorial.

A acumulação de rugosidades sobre o espaço, o deixa cada vez mais tecnificado, demonstrando a celeridade das ações humanas sobre os processos naturais.

É sabido que a tecnificação do espaço não ocorre da mesma maneira em todos os lugares, uma vez que, o desenvolvimento técnico não se dá de maneira uniforme em todos os lugares. No modo de produção capitalista, mais que em todos os demais, tal proposição se confirma: “O território é a arena de oposição entre o mercado – que singulariza – com as técnicas de produção, a organização da produção, a ‘geografia da produção’ e a sociedade civil – que generaliza – e desse modo envolve, sem distinção todas as pessoas” (SANTOS, 2004, p. 259).

Assim, com a diferenciação dos modelos técnicos, com o maior grau de atuação do Estado ou do mercado, as desigualdades sócio-espaciais se afirmam. Cada local, implementando recursos técnicos que lhes são próprios ou exógenos, insere no seu espaço geográfico combinações de formas, com funções das mais variadas, que irão lhe conferir combinações particulares, que o diferenciam de todos os outros lugares. A formação sócio-espacial é única em cada lugar, porque cada um resulta das complexidades que a vida social e técnica impõe sobre a sua área de atuação.

É neste contexto que, em *Metamorfoses do Espaço Habitado*, Santos (2008, p.43-

44), assegura que “as porções do território ocupadas pelo homem vão mudando desigualmente de natureza e de composição, exigindo uma nova definição”.

Esta nova definição da configuração territorial proposta por Santos (2008) resulta não somente da aplicação técnica sobre a natureza, mas também de condições econômicas, políticas, sociais e culturais que se aplicam sobre o espaço natural, ou sobre o já produzido. Deste modo, pode-se falar de um *envelhecimento social*⁶ das formas: a necessidade de aumento produtivo impõe, conseqüentemente, a necessidade de implementação de novas formas de tecnificação do espaço e, por conseguinte, da substituição das antigas formas por novas, que deem conta de realizar os processos que as novas configurações produtivas e sociopolíticas requerem.

Em consequência disto, há uma cada vez mais crescente diferenciação dos espaços geográficos, em virtude do maior ou menor desenvolvimento técnico. Em *Economia Espacial*, Milton Santos afirma que tal processo só atingiu seu ápice graças ao planejamento. Nas palavras do autor, em especial a partir da segunda metade do século XX,

O aprofundamento do capital já não se baseia unicamente na dependência de modelos de produção. Modelos de consumo, muito mais rapidamente difundíveis, também contribuem efetivamente para a penetração do capital e trazem os mesmos resultados. O planejamento tem tido um papel a desempenhar neste processo. Ele é um dos conceitos-chave criados pelos sistema capitalista como meio de impor o capital internacionalizado por toda parte (SANTOS, 2003, p. 16).

É ponto de concordância entre os estudiosos da Geografia o fato de que o espaço reflete a sociedade que o ocupa, planeja sua ocupação e o reordena de acordo com suas necessidades, em especial as produtivas. Se diferentes classes sociais têm, em princípio, necessidades produtivas diferentes, o planejamento de sua atuação se dará também de modos diferenciados e, por consequência, os arranjos sócio-espaciais se darão a partir de lógicas próprias.

Em outras palavras, podemos alegar que diferentes contextos histórico-sociais e, por consequência, técnicos, resultam em diferentes formas de apropriação da natureza. Ao ver a natureza e os recursos que ela dispõe de formas diferentes, as sociedades também farão usos

⁶ Santos (2008) trata do envelhecimento social das formas afirmando que ele corresponde “ao desuso ou desvalorização, pela preferência por outras formas” (p. 76). No contexto do capitalismo, a sociedade imprime o ritmo de aceleração do envelhecimento sócia das formas, provocando sua obsolescência precoce e o consumismo.

diferentes de tais recursos. Ao se apropriar e utilizar de maneiras diferenciadas os recursos que a natureza oferece, a humanidade imprime sobre os diferentes espaços um *desenvolvimento desigual*.

Leff (2002, p. 47-48) assim se refere ao desenvolvimento desigual:

A reprodução do modo de produção capitalista depende das condições dos diferentes meios ecológicos e culturais – gerando formas desiguais de desenvolvimento, de acumulação, de localização e de especialização dos capitais, bem como do efeito das lutas de classes que ali se desenvolvem por transformar a lei absoluta do valor e do mercado e constituir uma nova racionalidade alternativa.

Para o autor, o desigual desenvolvimento espacial resulta de uma mediação entre a natureza e o capitalismo, a qual deve ser, ao mesmo tempo, dependente da estrutura do ecossistema, das leis sociais e das formas de organização cultural que regulam os processos produtivos, bem como das condições de acesso e apropriação da natureza, articulados com o modo de produção capitalista, ou de qualquer outra formação social dominante.

No contexto do desenvolvimento desigual capitalista, há de se considerar que ele se manifesta desigualmente não só sobre as diferentes classes sociais, mas também sobre os diferentes espaços. Smith (1988) aponta para o fato de que determinados lugares, em virtude dos recursos que oferecem são mais favoráveis para a implementação de elementos técnicos e, conseqüentemente, mais propícios à produção de mais-valia. A nosso ver, este processo dá margem para determinada *‘concorrência espacial’*⁷, levando a supervalorização de determinados espaços em função dos recursos que oferece, em detrimento de outros.

1.4. AS CONSEQUÊNCIAS SOCIOAMBIENTAIS DO DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA

A relação homem-natureza, como salientado, não se dá dissociada de um contexto histórico, marcado por conflitos geopolíticos e geoestratégicos de ocupação do espaço.

Autores como Smith (1988), Santos (2003, 2004 e 2008) e Pinto (2005), buscaram salientar as interlocuções entre os sistemas técnicos construídos pelos povos com a

⁷ Tomamos este termo para nos referirmos aos processos de maior procura por determinados locais dentro do modelo capitalista de produção.

apropriação e conseqüentes transformações do espaço geográfico.

O pensamento de tais autores converge para a ideia de que “[...] o sistema técnico inventado por qualquer sociedade traz embutido nele mesmo a sociedade que o criou, com suas contradições próprias” (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 15)

O referido autor julga que a expansão do capitalismo no Ocidente revestiu-se de uma aura civilizatória ante a qual progresso é sinônimo de dominação da natureza e dos seus processos, através da aplicação da técnica, trazendo como consequência transformações de ordem socioambiental. Ainda, nas palavras do autor, “a revolução técnica [...] é uma revolução nas relações de poder manipular a matéria e, com ela, conformar a sociedade e o ambiente ao mesmo tempo” (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 28).

Neste contexto, ao moldar a sociedade e o ambiente, atingia-se um objetivo que até meados dos anos 1960 era crucial para as sociedades: o desenvolvimento.

No entanto, é necessário salientar que, naquele contexto, desenvolvimento é sinônimo de afastamento da natureza. Termos como industrialização, cidade, crescimento econômico, consumo, mercado, etc. são palavras de ordem do ideário desenvolvimentista.

Nesta linha, as questões ambientais são deixadas à segunda ordem, estando a natureza na condição de provedora dos recursos necessários ao desenvolvimento, sendo ao mesmo tempo receptora dos rejeitos do mesmo processo.

O desenvolvimento, no referido contexto, tomado na perspectiva do crescimento econômico, impulsionou os Estados Nacionais à adoção de medidas ainda mais incisivas em favor dos seus países.

A partir dos anos 1960, os limites territoriais, em especial dos países industrializados, deixaram de ser considerados na apropriação dos recursos naturais, sociais, políticos e culturais, num processo denominado globalização/mundialização.

Spósito (2004, p. 135), adverte da necessidade de diferenciar tais conceitos. Para ele, a *mundialização* refere-se “basicamente à tendência de expansão das relações capitalistas de produção e sua capacidade de tentar impô-las em todos os lugares do mundo”, enquanto a *globalização* está relacionada “à tendência na homogeneização de usos e costumes, com a predominância de meios de comunicação que podem inibir qualquer reação ou crítica individualizada, distante da padronização imposta”.

Em nosso ver, tanto mundialização quanto globalização contribuem, sobremaneira, para o desenrolar da problemática ambiental, na medida em que a expansão das atividades

capitalistas sobre o espaço mundial impõe uma investida sobre os recursos naturais cada vez maior, tanto em extensão areal, quanto em intensidade de uso dos recursos.

Por outro lado, a globalização, ao buscar a unificação de padrões, padroniza determinados modelos de consumo, que tendem a intensificar a mundialização do capital, acrescentando a isso, um montante de descarte de resíduos ainda maior. O contexto citado, aliado ao crescimento populacional, tem contribuído de diversas maneiras para uma grave deterioração do ambiente natural, do qual dependemos completamente (CAPRA, 1982).

Há de se considerar ainda, tal como o já mencionado autor afirma, que os problemas do nosso tempo são sistêmicos e, como tal, não desconexos (CAPRA, 1982).

Porto-Gonçalves (2006), contribui com esta afirmação na medida em que assevera que o processo de globalização traz em si mesmo a globalização da exploração da natureza com proveitos e rejeitos distribuídos desigualmente, trazendo consequências de ordem econômica, política, social, cultural e ambiental.

Para o físico e educador ecológico austríaco, Fritjof Capra, servindo de base para os fenômenos de ordem antropogênica, a natureza chegou num momento por ele denominado *Ponto de Mutação*, resultando num período histórico no qual “a tecnologia humana está desintegrando e perturbando seriamente os processos ecológicos que sustentam nosso meio ambiente natural e que são a própria base da nossa existência” (CAPRA, 1982, p. 227).

Para Velasco,

tanto a vida humana quanto o equilíbrio dos sistemas não-humanos que fazem parte do meio-ambiente estão ameaçados pelo capitalismo, em especial pelos efeitos destrutivos da ciência e da tecnologia transformada pelo capital na sua principal força produtiva. [...]. Ao mesmo tempo, cresce a preocupação com os efeitos socioambientais de tecnologias (2002, p. 40)

É oportuno salientar que medidas mitigadoras dos efeitos de tal processo passam por novas estratégias de uso dos elementos da natureza, visando não ultrapassar o *limiar de tolerância*⁸ dos ecossistemas. No entanto, as práticas de manejo dos recursos naturais, por si só, são incipientes quando não agregadas à transformações nos padrões axiológicos dos grupos sociais.

⁸ Nos apoderamos da expressão de Drew (1998), para nos referirmos a capacidade de recuperação dos ecossistemas após modificações no seu comportamento natural. O limiar de tolerância pode ser compreendido como o limite de exploração até onde o ecossistema suporta as transformações e ainda consegue, sob determinadas condições, se recompor.

Se, por um lado, como consequência da Terceira Revolução Industrial, como citado por Santos (2004, p. 241), “a técnica e a ciência presentearam o homem com a capacidade de acompanhar o movimento da natureza”, por outro, cabe aos grupos sociais o exercício da cidadania, garantia constitucional que, nas palavras de Sader (1988, p.312), deve ser construída “apoando-se em valores de justiça contra as desigualdades na sociedade; da solidariedade entre os dominados, os trabalhadores, os pobres; da dignidade construída na própria luta em que fazem reconhecer seu valor.”

Embora o contexto de cidadania explicitado pelo autor esteja referindo-se unicamente à questões de ordem sociopolítica, ao nosso ver, aplica-se também às questões de ordem socioambiental.

Podemos nos referir à uma *cidadania ambiental*, na qual os diferentes grupos sociais possam usufruir dos recursos naturais com as mesmas responsabilidades, prezando por relações solidárias entre si e com o ambiente circundante.

Isso perpassa, como mencionado, por transformações nos valores subjacentes à sociedade e, como tal, para a sua efetivação, necessita de processos educativos com tal objetivo.

CAPÍTULO II

POR UMA RELAÇÃO SOCIEDADE - NATUREZA EM BUSCA DA SUSTENTABILIDADE: O PAPEL DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

“A consciência ambiental pressupõe democracia e participação social e isto envolve também um trabalho de construção de uma sociedade justa e igualitária.”
(FONSECA; BRAGA e CICILLINI, 2007. p.255)

As instituições exercem importância ímpar no processo de formação da moral⁹ dos grupos sociais. A partir delas, pode-se estabelecer a coesão entre os sujeitos partícipes de dada sociedade. Não estamos com isso, afirmando que as instituições devam “ *ditar as regras do jogo* ”, mas sim, salientando sua importância nos sistemas societários.

Percebemos, neste contexto, as instituições de ensino como sendo fundamentais no processo de construção e transformação da moral social e de princípios éticos norteadores da convivência dos grupos humanos, entre si e com o ambiente que os circunda.

As instituições escolares, ao longo da história, foram organizadas de modo a legitimar padrões determinados por grupos hegemônicos. O que ensinar, como ensinar, qual tendência política e pedagógica a ser seguida, que tipos de indivíduos a serem formados, dentre outros elementos, são resultantes de tais interesses.

Logo, como resultado de uma sociedade capitalista, na qual a busca do lucro é uma constante que ultrapassa quaisquer empecilhos, as escolas brasileiras foram organizadas desde os seus primórdios.

Neste sentido, se analisarmos historicamente a política educacional brasileira, perceberemos três fases distintas em suas características organizativas, mas que, no entanto, estão embasadas no objetivo de formar *cidadãos úteis à Pátria* , em outras palavras moldar sujeitos para o trabalho nos padrões que o capitalismo brasileiro de então exigia.

De acordo com Freitag (1986) e Ribeiro (1989), o primeiro período vai desde o Brasil-Colônia até meados da década de 1930, onde o país era marcado por um capitalismo agrário-exportador e, em linhas gerais, a educação para as classes subalternas estava voltada para a formação do homem/trabalhador com habilidades voltadas para o trabalho em tais

⁹ A moral é definida como o conjunto de normas, princípios, preceitos, costumes, valores que norteiam o comportamento do indivíduo no seu grupo social. A moral é normativa (relativa à normas); é parte da vida concreta, da prática real das pessoas, que se expressam por costumes, hábitos e valores aceitos (BOFF, 2003).

características; o segundo período, de 1930 à 1960, coincide com a crise do modelo econômico anterior e a estruturação do modelo nacional-desenvolvimentista e de industrialização da economia, quando entram em cena as concepções humanista, moderna e analítica de educação; O terceiro período, iniciado nos anos 1960 e que se estende à atualidade, é associado à fase de internacionalização da economia, de acelerado crescimento econômico-produtivo, de intensa urbanização e de tecnificação das atividades agrícolas. Neste, associado à abertura democrática vivida no País após a década de 1980, são cabíveis todas as concepções de educação¹⁰.

Deixando de lado o mérito pedagógico das questões e adentrando-se no âmbito político-ideológico desta periodização, percebemos, nitidamente que os aspectos econômicos exerceram, desde então, papel significativo nos rumos da política educacional brasileira.

Em mesma direção, as questões referentes à relação com a natureza e ao uso dos recursos naturais sempre estiveram atreladas aos interesses econômicos e, neste sentido, as práticas escolares escamoteavam a complexidade da questão ambiental, atendendo a determinados modelos de desenvolvimento despreocupados com a sustentabilidade ambiental e o papel da Educação Ambiental neste contexto.

Compreendemos que a transformação necessária neste processo deve considerar, assim como afirmam Rodriguez e Silva (2009, p. 176), que

A educação é um dos instrumentos mais importantes da adaptação cultural, tendo um papel fundamental na construção do futuro, uma vez que permite construir as características fundamentais a cultura, das técnicas e tecnologias vitais para a sociedade, encaminhada, deste modo, a assimilar as normas e conteúdos básicos para assimilar a cultura. A Educação Ambiental deverá formar valores ambientais, ou valores verdes, que deverão ser muito diferentes dos chamados valores da modernidade.

Partindo deste pressuposto, buscamos, neste capítulo, trazer à tona o papel das instituições de ensino na atualidade em relação à temática. Para tanto, nossa discussão estará pautada em questões legais e teóricas da Educação Ambiental escolar.

¹⁰ Especialmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96), aprovada em 20 de dezembro de 1996, a qual no Inciso III, do Artigo 3º, coloca a “pluralidade de idéias e concepções pedagógicas” como princípios para o ensino público brasileiro.

2.1. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Várias são as prováveis causas dos problemas ambientais que afligem a contemporaneidade, tanto em escala local, quanto regional ou global. Em alguns lugares o problema é atribuído à atividade industrial, em outros, à produção agrícola, à pobreza, à falta de saneamento, à alta densidade demográfica, dentre tantas outras causas.

Contudo, o problema não está somente no desenvolvimento das atividades humanas, mas sim, na forma como são usados e/ou reutilizados os recursos que a natureza dispõe e no tratamento dispensado aos resíduos de tais atividades.

Tal como salientam Santos (2003, 2004 e 2008), Smith (1988) e Porto-Gonçalves (2006), são as formas de apropriação dos recursos naturais e a territorialização das sociedades sobre os espaços que causam as mais abruptas transformações no espaço geográfico, como vimos no primeiro capítulo. Associados ao maior ou menor desenvolvimento da técnica, o uso social e econômico dos elementos naturais, bem como o descarte dos resíduos resultantes destas atividades, vem trazendo impactos ambientais das mais variadas montas e consequências sociais em vários âmbitos.

Deste modo, a criação de uma nova racionalidade de uso dos recursos perpassa por todos os segmentos sociais, principalmente pela educação, seja ela formal ou não-formal.

É necessária, então, a criação de uma nova concepção de homem, de escola e de sociedade. Precisa-se ter uma nova visão de mundo, para poder nele intervir de forma sadia, garantindo qualidade de vida para seus membros, agentes e vítimas dos processos de desequilíbrios ambientais.

É essencial “ter senso de realidade [...] uma preocupação básica do sujeito do conhecimento. Isso significa uma atitude de abertura à realidade, na disponibilidade constante de apreendê-la como ela é, mesmo que isso não se apresente como conveniente” (LUCKESI, 1989, p. 17).

Para que isso aconteça, a construção de uma visão global e sistêmica também é emergente. Ao sistema educacional, cabe fornecer subsídios intelectuais capazes de formar indivíduos dotados de discernimento do contexto nos seus diversos níveis (social, político, econômico, cultural, histórico e ambiental) e escalas (local, regional e global).

Ainda, corroborando com estas concepções, na tentativa de melhor compreender as relações espaciais e sócio-naturais, Oliveira (1989) é categórico ao afirmar:

O entendimento de todas estas situações e contradições. No entanto, tem que ser encontrada na análise do momento histórico presente. Neste sentido, é necessário submeter sempre as teorias, concepções e posições teóricas à interpretação da realidade atual, porque assim pode-se testar constantemente sua capacidade de explicação e possibilita a construção da autonomia do cidadão e, este formado criticamente, pode também atuar no sentido de construir a transformação de suas utopias em realidade (OLIVEIRA, 1989, p. 04).

De acordo com a premissa anterior, do compromisso de todos os segmentos sociais com a educação e o meio ambiente, reiteramos a emergência e a necessidade da Educação Ambiental inserida nos contextos familiar, escolar, das instituições públicas, entidades e das ONG's.

Mas, o que é Educação Ambiental?

No entendimento de Medina e Santos, Educação Ambiental é

A incorporação de critérios socioambientais, ecológicos, éticos e estéticos nos objetivos da educação. Neste sentido, ao se inserir uma educação para o ambiente nos cotidianos escolares e não escolares, o que se pretende é construir novas formas de pensar, incluindo a compreensão da complexidade e das emergências e inter-relações entre os diversos sistemas que compõem a realidade (MEDINA e SANTOS, 1999, p. 25).

Sendo assim, pode-se considerar que os princípios e as práticas em Educação Ambiental são contínuos e interativos, uma vez que ao se trabalhar as ambiências, deve-se tomar em consideração a inserção dos sujeitos do processo educativo em dada realidade e grupo social de interesses e objetivos particulares.

Reigotta (2001) considera a Educação Ambiental como educação política, no sentido de que ela prepara a sociedade para exigir justiça social, cidadania nacional, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza, enfatizando mais a questão do *por que fazer* do que *como fazer*, levando em conta que Educação Ambiental surge e se consolida em momentos históricos, questionando as opções políticas atuais e o próprio conceito de educação vigente. São os paradigmas vigentes em dado momento histórico que dirão o *que* e o *como fazer* da Educação Ambiental.

Quanto ao princípio fundamental que embasa as ações em prol da Educação Ambiental, Medina e Santos (1999) enfatizam que:

A incorporação prática de valores éticos ambientais exige que sejam exercitados no próprio desenvolvimento do trabalho: cooperação, solidariedade, responsabilidade consigo mesmo e com os outros, compromisso com a construção coletiva de uma nova racionalidade ambiental, alternativas de desenvolvimento sustentável, com justiça social, aceitação as diferenças entre as pessoas e os grupos e o respeito pelas suas opções (MEDINA e SANTOS, 1999. p. 71).

Reiterando estas reflexões, Rodrigues (1997), afirma que dentre os objetivos da Educação Ambiental está a formação de cidadãos ativos, que saibam identificar os problemas e participar efetivamente de sua solução e prevenção.

Portanto, trabalhar a Educação Ambiental, no contexto escolar e não-escolar, significa:

Ajudar a conservar o patrimônio natural e cultural para que hajam melhorias que favoreçam a sobrevivência das gerações presentes e futuras da espécie humana e de todas as espécies do planeta, em um mundo mais justo, saudável e agradável que o atual (RODRIGUES, 1997, p. 77).

Como em qualquer organização social, a questão ambiental também se apresente em uma rede de inter-relações de ordem física, social, econômica, cultural, ecológica e tecnológica, criando uma situação de dependência entre as mesmas. O meio ambiente não é sinônimo de natureza apenas, mas sim das relações estabelecidas entre a sociedade e a natureza.

A finalidade da Educação Ambiental é, de fato, levar à descoberta de uma certa ética, fortalecida por um sistema de valores, atitudes, comportamentos, destacando, entre os primeiros, questões como a tolerância, a solidariedade ou a responsabilidade. A Educação Ambiental também deveria permitir o progresso na busca dos valores mais adequados a um verdadeiro desenvolvimento¹¹ (DÍAZ, 2002, p. 37).

Cabe ressaltar a importância de se tratar da questão da Educação Ambiental, pois a temática cria muitas interrogações que nem sempre podem ser respondidas. É um processo extremamente complexo, pois necessita-se de um conhecimento técnico e científico, profundamente sistematizado para compreender tais interrogações, principalmente por se

¹¹ Becker (1997) sugere que o desenvolvimento neste sentido deve compreender as diferentes escalas decisórias que configuram as dimensões da vida humana ou distintos campos de ação dos homens, formando estruturas organizadoras. Salientamos, ainda, a necessidade de considerar a manutenção dos espaços econômicos, políticos, culturais e naturais que abrigam tais escalas.

tratar de um processo histórico-cultural.

Para Reigotta (2001), é interessante advertir que o problema ambiental não está na quantidade de pessoas que existem no planeta e o que as mesmas necessitam para sobreviver, mas sim, em entender que o problema está no excessivo consumo dos recursos naturais por uma pequena parcela da humanidade, no desperdício e na produção de artigos inúteis para a grande parte da população mundial, e estes terão que pagar o uso desenfreado da natureza por interesses econômicos particulares. Como mencionado no Capítulo I, o desenvolvimento do capitalismo é desigual entre as classes e, do mesmo modo, atinge e (re)modela de maneira desigual os diferentes espaços geográficos.

Os problemas ambientais estão presentes, e a solução para eles depende de atitudes individuais e coletivas. É urgente e necessária a compreensão desses processos para, a partir disso, articular possíveis soluções. Este é o papel da Educação Ambiental enquanto tema transversal na Educação.

A educação para o ambiente, mais do que um simples tema inserido no contexto escolar, deve ser encarada como uma atitude política, uma vez que prepara a sociedade para exigir justiça social, auto-gestão e ética nas relações sociais e com a natureza. Deve-se levar em consideração também, que a Educação Ambiental se consolida em um determinado momento histórico e no contexto daquele momento, questiona as opções políticas e o próprio conceito de educação vigente.

Este processo deve ser trabalhado em todas as instâncias do currículo escolar, procurando desenvolver conceitos que venham contribuir para uma melhor compreensão do contexto social e ambiental.

A transversalidade da temática abordada, não requer a reestruturação das disciplinas ou dos conteúdos, mas sim, a reestruturação metodológica do processo pedagógico da Unidade Escolar.

À educação cabe oferecer os subsídios necessários à formação integral dos cidadãos, informando-os e fornecendo instrumentos teóricos e metodológicos para a transformação da informação em conhecimento.

A inserção de Educação Ambiental no currículo do ensino básico visa uma ação educativa escolar voltada à educação de atitudes e valores, à incorporação deles na prática do dia-a-dia dos sujeitos e da sociedade como um todo. É evidente que várias medidas precisam ser tomadas e desencadeadas, entre as quais se destaca a Educação Ambiental como ação

necessária e constante para alcançar os objetivos que foram propostos no projeto pedagógico de cada unidade escolar.

A Escola é parte integrante da sociedade e co-responsável pela sua transformação. Neste sentido, precisa envolver-se também em estudos ambientais e não apenas com o levantamento da problemática local, regional ou global, buscando mecanismos para superar tais situações. Deve, portanto, envolver-se na busca de alternativas para a mitigação dos problemas ambientais em seu entorno e nas comunidades que atende.

A função da Educação Ambiental na Escola como tema transversal é contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de atuar na prática para a solução de problemáticas voltadas para a melhoria da qualidade de vida da população.

Ressalta-se ainda que não há como pensar a escola e a Educação Ambiental desvinculadas da formação de valores, tais como: a serenidade, cooperação, solidariedade, respeito às diferenças, responsabilidade social e o comprometimento coletivo.

A sociedade vivencia uma realidade repleta de informações que acabam até interferindo na formação do aluno e do próprio professor. Não se pode ignorar que este envolve o processo de ensino e de aprendizagem. Apesar das dificuldades enfrentadas, precisamos estar atentos às complexidades. Isso ajudará a compreender melhor o contexto social e suas relações sócio-ambientais, que ocorrem em nosso meio e sua vinculação com o global.

Neste sentido não podemos esperar da natureza uma transformação do seu meio natural por si só. O homem, na condição de ser social, ao produzir sua existência, cria um sistema técnico. Este, para Porto-Gonçalves (2006, p. 28), traz embutido em si a mesma sociedade que o criou, com suas contradições que lhes são próprias. Para o autor, “a revolução técnica [...] é uma transformação nas relações de poder manipular a matéria e, com ela, conformar a sociedade e o ambiente ao mesmo tempo.”

Ao referir-se à sociedade no Período Técnico-Científico-Informacional, o sociólogo alemão Ulrich Beck a adjetiva como “sociedade de risco”. Para o autor, vivemos uma sociedade de incertezas fabricadas, reforçadas por rápidas inovações tecnológicas e respostas sociais aceleradas, que estão criando uma nova paisagem de risco global (BECK, 1992).

Assim, o que estamos percebendo é que o meio cultural está tomando conta e determinando o comportamento humano, no sentido de se apropriar da natureza, de forma acelerada e desordenada, para o benefício particular de determinados territórios e segmentos

da sociedade.

É neste contexto que

O sistema educacional precisa capacitar-se com inovações, produzir novos conhecimentos e habilidades para que, além do uso de instrumentos informativos, tenha também maiores recursos de abstração e poder de análise das informações, objetivando superar o *status quo*” (MOREIRA, 2002, p. 32).

Um dos objetivos da Educação Ambiental é atingir o máximo de pessoas e buscar colaboradores na difusão dos seus princípios e práticas. Neste sentido, a escola é o local mais privilegiado, uma vez que ela é um centro de difusão científico-cultural.

Na condição de difusão de alguns princípios, a escola exerce papel fundamental na Educação Ambiental porque é o local onde é possível reunir grande número de pessoas com frequência diária. Ao trabalhar as práticas de educação para o ambiente, cada aluno após a apropriação conceitual e atitudinal da Educação Ambiental não só os põe em prática como também serve como divulgador dos mesmos.

Moreira (2002, p. 54), ao analisar a Educação Ambiental Escolar no município de São Miguel do Oeste (SC), já afirmava que “a escola é um local que oferece todas as condições para a discussão dos problemas e a formação de uma consciência ambiental, desde que os professores estejam preparados para desenvolver as ações pedagógicas”.

As ações pedagógicas em Educação Ambiental ultrapassam a simples apresentação dos conteúdos, para um fazer crítico, no qual a atuação educativa devem prezar pela compreensão conceitual e atitudinal das práticas de Educação Ambiental.

Sariego (1994) salienta a importância da inserção dos debates ambientais nas escolas. Porém, em sua concepção a discussão não deveria figurar como um tema transversal/interdisciplinar. Para ele, a Educação Ambiental deveria ser uma disciplina instituída na matriz curricular das escolas porque “a disciplinarização da Educação Ambiental possui as vantagens de garantir uma carga horária dos conteúdos a serem ministrados” (SARIEGO, 1994, p.209).

Porém, os educadores brasileiros se deram conta de que não adianta pregar que na natureza nada está desconectado, que tudo se relaciona e tentar fazer que o aluno absorva isso, se na própria escola o trabalho não se dá desta forma, se as disciplinas trabalham isoladamente, sem o mínimo de relação entre si. Essa percepção se deve a uma nova visão de

escola e de sociedade que se instaurou nas últimas décadas do século XX, baseada na concepção de currículo como “processo social no qual interagem diferentes referenciais de leitura da realidade e diferentes sujeitos” (FORQUIN, 1993, *apud* GAZINELLI, 2002), contrapondo-se às concepções de escola e currículo anteriores às reformas da política educacional dos anos 1990.

Iniciam-se então, as discussões com a finalidade de “organizar os conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos que melhor abriguem a visão orgânica do conhecimento e o diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber” (PCN’s - Ensino Médio, 1999, p. 87), conforme já abordado.

2.2. O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Até o momento, foram tecidas considerações a respeito de como a literatura da área e os Parâmetros Curriculares Nacionais tratam a Educação Ambiental no contexto das escolas. Cabe agora o levantamento de alguns pontos acerca da atuação docente no que se refere a esta temática.

Se a escola pretende estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário, segundo os PCN’s, que trate de questões que interferem na vida diária dos alunos, contribuindo para a formação do cidadão participativo, plenamente reconhecido e consciente de seu papel na sociedade.

Assim, a coletânea de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, além de discutir questões relativas às disciplinas do currículo escolar, também propõe a inserção de temáticas transversais a elas, as quais se voltam para “a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva.” (PCN, 1997. p.17). Nesta esteira, estão os temas *ética, orientação sexual, saúde, pluralidade cultural, trabalho e consumo e meio ambiente*. Importando, no contexto deste trabalho, o tema *meio ambiente*.

A definição oficial de Educação Ambiental, do Ministério do Meio Ambiente, a considera como um processo permanente, no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio-ambiente e adquirem conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornam aptos a agir – individual e coletivamente – e resolver problemas ambientais presentes e futuros.

Portanto, lidar com a inovação faz parte do trabalho docente contemporâneo. Para tanto, se faz necessário que cada profissional ao se decidir pelo exercício do magistério, aprofunde seus conhecimentos e sua formação através de eixos norteadores e concepções pedagógicas para uma conscientização de como se deve encarar o difícil trabalho de educar.

É fundamental, portanto, encarar a formação, não apenas como aquisição de competências técnico-pedagógicas, mas também como um processo de formação pessoal para lidar e adaptar-se às mudanças inerentes ao processo educativo.

Verifica-se assim, a importância de o profissional conceber a aprendizagem dos saberes didáticos como ferramentas de trabalho que lhe possibilitam lidar com os problemas educativos de forma conceitual e operacional. Nessa perspectiva, o profissional pode estabelecer relações com as diferentes propostas e materiais curriculares que não sejam apenas uma resposta pronta a ser aplicada ou um repertório mecânico de atividades a serem cumpridas.

No campo da Educação Ambiental, o professor é o mediador entre o conhecimento empírico dos educandos e o conhecimento acadêmico produzido acerca da dinâmica e dos problemas ambientais atuais.

Salienta-se, neste contexto, que figura como obrigação do professor:

ser a figura-chave no processo de implementação do currículo e, no quadro de uma crise ambiental na qual se inserem os sujeitos, o currículo deve explorar a sua dimensão cultural e imaginária, oferecendo oportunidades, a professor e aluno, para a construção e reconstrução de representações mais apropriadas a um novo significado e papel a ser desempenhado por eles no domínio ambiental (GAZZINELLI, 2002, p. 115).

Assim, a escola e o professor podem contribuir na (re)construção da consciência ambiental dos sujeitos envolvidos. Seu papel encontra-se na busca de estratégias metodológicas que sejam capazes de integrar os diversos conhecimentos que fazem parte da matriz curricular com as representações que os indivíduos trazem da problemática ambiental em seu cotidiano. Deste modo, o professor abre perspectivas para uma atuação ecológica sustentada por princípios da criatividade e capacidade de formular e desenvolver práticas emancipatórias norteadas pelo empoderamento¹² e pela justiça ambiental e social (JACOBI,

¹² O empoderamento se torna um processo que oferece possibilidades às pessoas de auto-determinar suas próprias vidas efetivando sua inserção nos processos sociais e políticos a partir de sua integração na comunidade e da articulação com outras organizações (WENDHAUSEN; BARBOSA; BORBA, 2006. P.133)

2005).

No campo educacional, vários pensadores, como Paulo Freire, por exemplo, já apontavam para a educação como um instrumento de transformação social, salientando a prática docente como fundamental neste processo. Na mesma perspectiva, tratando da Educação Ambiental, Jacobi (2005) salienta que

A inserção da Educação Ambiental numa perspectiva crítica ocorre na medida em que o professor assume uma postura reflexiva. Isto potencializa entender a Educação Ambiental como uma prática político-pedagógica, representando a possibilidade de motivar e sensibilizar as pessoas para transformar as diversas formas de participação em potenciais fatores de dinamização da sociedade e de ampliação da responsabilidade socioambiental. Esta se concretizará principalmente pela presença crescente de uma pluralidade de atores que, por meio da ativação do seu potencial de participação, terão cada vez mais condições de intervir consistentemente e sem tutela nos processos decisórios de interesse público (JACOBI, 2005, p. 38)

Nesta perspectiva, o papel do educador é essencial para impulsionar as transformações de uma educação que assume um compromisso com a formação de uma visão crítica de valores, e de uma ética para a construção de uma sociedade ambientalmente sustentável e socialmente justa.

2.3. MATRIZES TEÓRICO METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

São várias as noções e concepções sobre as quais se embasam e vinculam-se os debates ambientais e, por conseguinte, os processos de Educação Ambiental. No entanto, em linhas gerais, podemos classificá-los em duas matrizes explicativas: a primeira, vincula a crise ambiental como resultante de problemas de gestão técnica dos recursos e descarte dos resíduos resultantes das atividades antrópicas; a segunda, a qual nos vinculamos, trata da mesma questão como resultante de um problema civilizatório maior.

Enquanto a primeira vertente se desdobra num processo de Educação Ambiental pautado no conhecimento dos sistemas e das estruturas ambientais, de modo a criar soluções práticas para a mitigação dos problemas, a segunda é vinculada, para além do entendimento de tais estruturas, aos processos de ordem antropogênica que ocorrem no ambiente, de modo a criar mecanismos que garantam também a reprodução das relações sociais.

A primeira matriz pode ser caracterizada como uma Educação Ambiental *Técnico-*

ecológica conservacionista, a segunda torna-se um processo de Educação Ambiental *Emancipatória*. Ainda Rodriguez e Silva (2009), adjetivam tais vertentes como “Educação Ambiental Tecnista/Comportamentalista” e ‘Educação Ambiental Ética/Ético-Social’, respectivamente.

O quadro a seguir, caracteriza tais matrizes.

QUADRO 1: Vertentes da Educação Ambiental.

E.A. TÉCNICO-ECOLÓGICA CONSERVACIONISTA	E.A. EMANCIPATÓRIA POPULAR
Visão ecológica e apocalíptica da crise	Crítica aos reducionismos ecológico, técnico e econômico
Otimismo tecnológico	Compreensão integradora do ambiente
Soluções comportamentais na esfera privada	Método dialógico e problematizador
Atribuição genérica de responsabilidades	Atribuição de responsabilidades coletivas
Dualismo entre cultura e natureza	Motivação transformadora
Educação como transmissão de conteúdos ecológicos	Defesa da Educação Ambiental política, pública, participativa e ética
Ênfase nos efeitos, não sobre as causas da crise ambiental	Intenção de libertar natureza humana e não-humana de toda forma de degradação e opressão

Fonte: Rodriguez e Silva, 2009.

Organização: do autor.

Em nosso entendimento, a matriz emancipatória vem contribuir com os anseios da vida social como um todo, enquanto a conservacionista é mais vinculada à manutenção dos elementos da natureza enquanto recurso para as atividades econômicas. É justamente por este motivo, que as estratégias de mitigação adotadas por ela estão ligados à produção de tecnologias mais limpas, da gestão técnica dos recursos, ao controle demográfico, à reciclagem, aos sistemas de gestão ambiental, etc.

Por seu turno, a vertente emancipatória prima pela renovação dos valores, do conhecimento, das instituições, dos modelos de desenvolvimento e uso do ambiente, da distribuição de benefícios sociais, da gestão dos conflitos e dos padrões culturais. Por ser mais abrangente, esta matriz permite um trabalho de Educação Ambiental interdisciplinar, convergente ao entendimento da complexidade que supera as dicotomias, primando pela autonomia e gestão democrática dos conflitos. É, por essência, uma Educação Ambiental política, na medida em que preza por mudanças no comportamento dos grupos sociais (nas formas de pensar, agir, produzir, relacionar-se, organizar e reordenar o espaço geográfico),

como prática de formação de cidadania.

Em nosso entendimento, a matriz emancipatória busca a ampliação da análise dos problemas ambientais, na medida em que os coloca no âmbito da complexidade de relações que se entrecruzam e resultam nas diferentes faces implícitas ao “ambiental”. Acreditamos que suas práticas, devido ao seu caráter de construção social, tragam melhores resultados em médio e longo prazos, na medida em que opta por uma transição de consciências e de posicionamentos ético-políticos da sociedade.

Outrossim, importa destacarmos que com tal posicionamento não estamos execrando a corrente conservacionista, tendo em vista que, em parte, acreditamos que o “otimismo tecnológico” por ela defendido contribua para prevenção e/ou mitigação, em curto e médio prazos, dos problemas já existentes.

2.4. ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

A legislação sobre a Educação Ambiental assinala que ela é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente de forma articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo, de caráter formal e não formal.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, juntamente com a Lei 9795/99, estabelecem que a Educação Ambiental deve estar presente nas instituições de ensino públicas e privadas, abrangendo todos os seus níveis: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio, Educação Superior; Educação Especial; Educação Profissional; Educação de Jovens e Adultos.

Apesar da obrigatoriedade de sua inserção, ela não deverá figurar como disciplina específica no currículo, mas sim adaptada numa perspectiva interdisciplinar e transversal. Isto, em nosso ponto de vista, em virtude do próprio caráter multidisciplinar que envolve as questões ambientais.

A concepção chave dos Temas Transversais, a qual constitui todo o quadro de referência dos PCN's, é inserir o conhecimento escolar no plano da vida diária do estudante, para que consiga contribuir para uma melhor qualidade de vida no Planeta.

No Brasil, a Educação Ambiental é garantida em lei. Ela consta na Constituição Federal, nas já citadas Leis 9394/96 e 9795/99, bem como nos já citados Parâmetros Curriculares Nacionais e na própria Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina.

A Constituição Federal de 1988, no Parágrafo VI do Artigo 225 declara: “deve-se promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do Meio Ambiente”.

A Lei 9493/96 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases para a Educação Nacional em seu artigo 32, deixa clara a preocupação com a Educação Ambiental ao frizar:

O Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; II – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores (BRASIL, Lei 9394/96).

Ainda, embora implicitamente, no artigo 27, a já mencionada lei, reforça esta ideia ao afirmar que os conteúdos curriculares da Educação Básica devem observar a seguinte diretriz: “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”;

Se não bastasse toda a legislação acima citada, há também a Lei 9795/99, sobre a Política Nacional de Educação Ambiental, que versa sobre o trabalho envolvendo questões ambientais no ensino formal. A referida política, entende também que a Educação Ambiental deve ser abordada de forma transversal e interdisciplinar, proposta esta contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, via o tema meio ambiente.

Como já visto, a Educação Ambiental é também uma preocupação da Proposta Curricular de Santa Catarina, quando esta trata dos Temas Multidisciplinares. O documento afirma:

A Educação Ambiental não é uma novidade no contexto do ensino formal. Entretanto, historicamente, tem sido desenvolvida a partir de um enfoque de predominância ecológica e, portanto, limitada à área das ciências naturais ou, mais particularmente a alguns campos da Biologia (Proposta Curricular de Santa Catarina - Temas Multidisciplinares, 1998, p 47).

Hoje, tanto a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, tratam da Educação Ambiental como um tema transversal e multidisciplinar, que portanto, precisa transitar em todas as áreas do conhecimento dando

significado ao seu objeto de estudo, criando consciência política e social do contexto, construindo assim valores ambientais condizentes com a qualidade de vida, almejada pela sociedade.

É nesta perspectiva, que o grupo multidisciplinar de Educação Ambiental propõe trazer a problemática ambiental para dentro da escola, significando uma vivência contínua que impregne as aulas regulares e as atividades extraclasse, não se limitando a certas disciplinas e a algumas datas especiais. Assim ultrapassando os discursos e as manifestações esporádicas, a inserção da dimensão ambiental no currículo vai implicar na produção de posturas éticas comprometidas com a vida. (Proposta Curricular de Santa Catarina – Temas multidisciplinares, 1998. p.47)

Sendo assim, entendemos que a temática ambiental poderá/deverá permear conteúdos de todas as áreas, e não apenas limitar-se a Geografia ou a Biologia, ficando extremamente restrito, tendo em vista que, está presente a temática em alguns conteúdos destas disciplinas.

Os conteúdos do meio ambiente são integrados ao currículo através da transversalidade, pois serão tratados nas diversas áreas do conhecimento de modo a impregnar toda a prática educativa, e ao mesmo tempo promover uma visão global e abrangente da questão ambiental (PCN's, 1996, p. 28).

A qualidade de vida e o desenvolvimento sustentável são reflexões colocadas tanto pela Proposta Curricular do Estado de SC, como pelos PCN's, tratando desses elementos como alicerces para a melhoria da qualidade do meio ambiente, chamando a atenção da Educação Básica como responsáveis para discutir alternativas possíveis através da Educação Ambiental.

2.5. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Como mencionado, o objetivo central deste estudo é compreender como os processos de Educação Ambiental desenvolvidos na Escola de Ensino Médio Paulo Freire, por meio do curso técnico em agroecologia contribuem para o desenvolvimento agroecológico das comunidades adjacentes à escola.

Por se tratar de uma escola do campo, com características organizativas e

pedagógicas diferenciadas das escolas urbanas, optamos por discorrer sobre os aspectos fundantes da escola e da educação do campo.

Quando tratamos de um processo educativo com vistas ao exercício da cidadania¹³ (seja ela social ou ambiental, como discorrido no Capítulo I), é imperativo que tal processo esteja vinculado ao espaço onde os sujeitos estão inseridos.

Pensar a educação, neste contexto, é fazer valer aos princípios postulados pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei. 9.394/96) que buscam a garantia da igualdade de direitos, de acesso e de permanência à educação escolar a todos os brasileiros, independente de diferenças em quaisquer dos sentidos que a vida social ou econômica possa impor, tratando a educação como direito público subjetivo e, por isso, inalienável a qualquer sujeito¹⁴.

Porém, estudos demonstram que nos processos de escolarização da população brasileira nem sempre tais princípios foram seguidos. Mesmo na atualidade, alguns grupos sociais ainda lutam pelo direito de acesso à escola, como por exemplo, os movimentos de quilombolas, indígenas, e outros grupos vinculados aos movimentos sociais do campo, à exemplo do Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB – e do próprio MST.

A educação pensada *para e por* estes grupos não é e nem deve ser seguidora do mesmo modelo organizativo da escola tradicional, pois seu contexto é vinculado a uma realidade diferente, com sujeitos e relações sociais e sócio-econômicas também diferentes.

Os estudiosos da educação do campo¹⁵ defendem, neste sentido, que os processos educativos que ocorrem nestes lugares compõem uma educação *do e no* campo. Ela é *educação no campo* porque os sujeitos têm o direito de serem educados no lugar onde vivem e, ao mesmo tempo, é *educação do campo* porque o povo do campo tem o direito a uma educação pensada a partir do seu lugar, vinculada aos processos culturais, sociais e produtivos que nele ocorrem. É uma educação que vincula a luta pela educação com o conjunto de lutas pela transformação das condições sociais da vida no campo (CALDART, 2002).

¹³ Não é objetivo deste trabalho discorrer sobre o que seja a cidadania nas diferentes correntes do pensamento. No entanto, é salutar ressaltarmos que a nossa compreensão sobre o tema pauta-se, sobretudo, na concepção de Dalari (1998, p.14), para quem “A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social”

¹⁴ No caso específico da Educação do Campo, em seu Art. 28, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional possibilita aos sistemas de ensino a efetivação de adaptações dos conteúdos curriculares, de metodologias de ensino e de organização dos tempos e dos espaços de aprendizagem de acordo com as peculiaridades do meio rural, adequando-os, inclusive, à natureza das relações de trabalho específicas de tais espaços.

¹⁵ No contexto deste estudo, utilizamo-nos, em especial, dos trabalhos de Antonio (2010), Menezes Neto (2003) e Caldart (2000, 2002, 2004 e 2008),

Na mesma perspectiva, Menezes Neto (2003, p.25), propõe que “[...] a luta do trabalhador rural deve inscrever-se numa perspectiva de luta global pelo direito ao trabalho, salário digno, ao crédito, à previdência, à saúde, à educação e à terra.” O autor afirma ainda que, no contexto das lutas do trabalhador do campo:

A educação não pode ser dirigida para a reprodução do capital, mas deve ser uma educação sobre a qual os trabalhadores e seus filhos possam construir novas relações sociais, um novo projeto de sociedade, calcada no trabalho, na justiça social, na distribuição de renda, na Reforma Agrária (MENEZES NETO, 2003. p. 25)

Assim, pensar um projeto de educação requer vincular os processos educativos ao projeto de sociedade que se almeja. Para Fernandes (2004, p. 137) o campo deixa de ser apenas um espaço geográfico não-urbano e se transforma num “campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana”

No caso dos Movimentos Sociais do Campo e, dentro deles o MST, o projeto de sociedade que se busca é aquela onde todos os sujeitos envolvidos nos processos sociais tenham acesso aos benefícios e garantias que a vida em sociedade, perpassada inclusive pelas instâncias do Estado, possa garantir. É uma sociedade onde acesso à moradia, educação, saúde, renda, cultura e lazer possam ser garantidos.

É a busca por uma sociedade ante a qual, tais direitos sejam garantidos ao mesmo tempo em que a natureza, base para a reprodução social da existência camponesa, seja respeitada.

No entanto, no desenrolar da história brasileira, às populações do campo nem sempre foi dado o direito decisório sobre os caminhos que os processos de educação formal em seus espaços devia seguir, pois as realidades camponesas acompanham o próprio desenvolvimento desigual do capitalismo nas diversas regiões do Brasil e dentro de cada uma delas (ANTONIO, 2010).

Menezes Neto (2003), elenca algumas iniciativas pontuais do governo brasileiro para implementação de projetos educativos em meios rurais a partir da década de 1950. Para o autor, tais ações vinculavam-se às conjunturas da geopolítica nacional e/ou internacional não tendo, necessariamente, vinculação às expectativas do camponês em relação à educação, conforme pode ser melhor compreendido no Quadro 2.

QUADRO 2: Iniciativas de Educação para o Meio Rural na Segunda Metade do Século XX.

O PERÍODO...	O TEXTO...	O CONTEXTO...	A AÇÃO...
1950	Proposta de Extensão Rural elaborada pela ONU	Entendida como ação na área educacional para as populações rurais, o projeto de Extensão Rural pensado pela ONU visava promover mudanças comportamentais e culturais nos trabalhadores do campo	No Brasil, a direção dada para a extensão e o desenvolvimento de comunidades rurais indicavam que estas deveriam abandonar os métodos arcaicos e antieconômicos, passando a adotar medidas modernizantes, condizentes com o modelo de desenvolvimento da época.
1956-57	Política de Crédito e Assistência Rural	Em 1956, o governo federal cria a Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), que no ano seguinte será transformada na Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER).	Tal projeto de extensão rural transformou-se em investimento educativo de grande alcance no campo brasileiro, pois, irmanado aos interesses do capital propunha que os trabalhadores do campo abandonassem métodos ‘arcaicos’ e modernizassem a produção. No entanto, para levar adiante o projeto, técnicos do governo consideraram o analfabetismo existente em larga escala nas áreas rurais, como fator de entrave para a pretendida modernização. Assim, o governo patrocina diversas campanhas de alfabetização, sendo o MOBREAL a mais difundida.
1950-1960	Movimentações políticas camponesas na América Latina em busca da Reforma	Fortalecimento da <i>Via Campesina Latino-americana</i> e das Ligas Camponesas no Brasil.	As elites econômicas e políticas brasileiras eram, por demais reacionárias para empreender a Reforma Agrária. Para acalmar tais movimentações no campo, optou-se pela implementação de algumas políticas sociais para o meio rural, dentre elas, a

	Agrária		programas de educação financiados por organismos internacionais.
1960-64	Movimentos de Educação Popular para as áreas rurais	Período rico em experiências desta natureza, consubstanciadas pelos Centros Populares de Cultura (CPC), pelo Movimento Educacional de Base (MEB), pelas Ligas Camponesas e pelos Sindicatos de Trabalhadores Rurais.	Ocorreram principalmente na região nordeste, utilizando-se do 'Método Paulo Freire' tornando seu criador mundialmente conhecido. No entanto, este período foi encerrado com a derrota dos movimentos populares a partir do Golpe Militar de 1964.
1970	Aprovação da Lei 5.692/71	Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de Primeiro e Segundo Graus, colocando a obrigatoriedade de este ser profissionalizante.	Suas ações não foram efetivamente debatidas no meio rural. Apesar de ter apontado para o ensino agrícola. Como consequência, em 1973 o MEC lança o Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de 2º Grau. Como consequência, as disciplinas das áreas humanas foram reduzidas em favor das disciplinas técnicas.
1980	Aprovação do III Plano de Educação, Cultura e Desporto e do Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto	Ambos eram planos quinquenais que deveriam permear a política educacional do País entre os anos de 1981 e 1985.	No tocante à educação e à escola rurais, seus objetivos diziam respeito à luta pela erradicação da pobreza no campo, procurando vincular a educação ao trabalho, à vida em comunidade e à cultura do campo. No entanto, propunham materiais didáticos inadequados ao meio rural, eram sujeitos à influência de políticos locais e tinham carência de recursos humanos, fragilidade de infra-estrutura, baixa frequência e altas taxas de evasão e repetência.
1985	O Governo apresenta o	Com concepções progressistas, gera reações	Em virtude de interesses dos latifundiários, há uma série de

	Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA)	adversas entre os latifundiários.	substituições de ministros da Reforma Agrária e tornam-se cada vez mais distantes as possibilidades da concretização de uma Reforma Agrária.
1988	Promulgação da Constituição “Cidadã”	Constituição que deu as diretrizes gerais para a redemocratização do País, trazendo uma série de garantias sociais à população.	No que se refere à educação, a Constituição apresenta alguns eixos para a elaboração de uma nova LDB. Apesar da importância da educação para as populações do campo, as discussões desta lei não envolveram as organizações sindicais rurais. Ao fim desta década, os movimentos e organizações entram novamente em um período de refluxo. Observa-se o enfraquecimento do sistema público de extensão rural e do movimento de educação popular
1996	Aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.304/96)	Depois longas tramitações, supressões, emendas e discussões entre grupos de interesses diversos a Lei é aprovada a 20 de dezembro de 1996	Abre a possibilidade de organização pedagógica das escolas do campo de acordo com as peculiaridades locais, quando em seu Art. 3º, incisos III e IV, respectivamente, tratando dos princípios da educação nacional elenca o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, bem como a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais dos sujeitos inseridos no contexto educativo. Ainda, nas disposições gerais sobre a Educação Básica, no Art. 23, §2º permite a adequação do calendário escolar às peculiaridades climáticas e econômicas locais, o que vem ao encontro do <i>caput</i> do referido artigo, permitindo também às escolas a organização da

			aprendizagem em períodos de alternância regular de estudos, ou outras alternativas, sempre que o processo de aprendizagem assim recomendar.
1996-1999	Projeto Terra Solidária	Parceria entre a CUT e a CONTAG, utilizando-se de recursos vindos do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador	As ações do projeto objetivavam a criação de uma metodologia de educação voltada para a formação profissional rural, no intento de implementar projetos de desenvolvimento sustentável e solidário. Para tanto, buscava inserir agricultores familiares e assalariados do campo em programas de educação básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, bem como em cursos de capacitação profissional, visando a reestruturação dos sistemas produtivos;
1998	I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”	Realizada através de parcerias entre a UNESCO, MST, CONTAG, PRONERA, CRUB e CNBB, contava com representantes dos movimentos sociais, das entidades sindicais e de diversas universidades brasileiras.	Movimento popular de base política e pedagógica, de caráter propositivo para o âmbito do trabalho educativo e curricular. Além de propiciar uma nova forma de participação democrática dos coletivos sociais na formulação de políticas públicas de educação, os grupos já mencionados tiveram a oportunidade de discutir propostas e práticas educativas não só para o contexto do Movimento Sem Terra, passando a discutir de forma ampliada a ‘Educação do Campo’;

Fonte: Menezes Neto (2003), Antonio (2010)

Organização: Do autor.

Entendemos que o ponto nodal da retrospectiva acima descrita encontra-se na realização da Conferência “Por uma Educação Básica do Campo” (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. Luziânia, 1998), devido à abrangência das discussões ali realizadas e ao caráter integrador (dos movimentos sociais, das entidades sindicais e das universidades) que assumiu.

Esta assertiva também é confirmada por Antonio (2010, p. 55), para quem a Conferência “indica também para que se adentre ao debate de como os interesses ou necessidades desses movimentos se legitimam a partir do sentido social que alcançam conflituosamente com outros interesses presentes na sociedade sobre os projetos educativos”.

Na perspectiva deste autor, para além de uma discussão educacional *stricto sensu*, a educação do campo precisa ser discutida numa perspectiva “*ideológica ou ético-política* que precisará alcançar para legitimar-se socialmente”(p.55, grifo nosso).

Para Caldart (2002, p.32), esse movimento de Educação do Campo caracteriza-se como um projeto que possa auxiliar

no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que *nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos enquanto seres humanos*; que as práticas sociais e entre elas as relações de trabalho conformam (formam ou deformam) os sujeitos. É por isso que afirmamos que não há como verdadeiramente educar só sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, sem prepará-los para ser os sujeitos destas transformações.
[grifo da autora]

Deste modo, evidenciamos o caráter político-afirmativo tomado pela educação do campo. É uma educação política no sentido da não-neutralidade diante dos processos sociais vislumbrados, diferente do que rezam as características do período neoliberal, nas quais o fazer político subscreve-se à pequena escala e, portanto, assume um caráter ideológico antipolítico.

O *político* da Educação do Campo é encontrado na formação de identidades coletivas, com fortes tendências ao enraizamento social do homem no campo. É pensar a educação do campo, como instrumentalizadora dos sujeitos que habitam tais espaços para enfrentarem coletivamente os problemas que nele encontram.

A escola, neste contexto, não tem um fim em si mesma. Ao contrário do que ocorreu

após a segunda metade do século XX, em que se aprendia na escola para sair do campo, os processos de educação na lógica proposta pelos movimentos sociais buscam construir um projeto de escola e de educação que trabalhe na perspectiva de “estudar para viver no campo” (CALDART, 2002, p.34).

Ao nosso ver, mais que isso, a escola precisa dar subsídios aos sujeitos do campo para garantirem a reprodução material e imaterial da sua existência para além das fronteiras do espaço rural.

Acreditamos que, ao afirmar-se que a educação e a escola do campo devam trabalhar na perspectiva de ‘estudar para viver no campo’ se torna arbitrária na medida em que tolhe as liberdades individuais, tendo em vista que os sujeitos não estão isentos dos movimentos populacionais motivados por fatores de diversas ordens: é preciso educar para o campo, não perdendo de vista que o campo e a cidade estão cada vez mais interligados¹⁶.

Importa reconhecer, neste sentido, que

a escola precisa estar em sintonia com as mudanças que acontecem no local, com as necessidades criadas e recriadas e com as expectativas de formação que vão se constituindo de acordo com o modo de vida e de trabalho, que também está em transformação (VENDRAMINI, 2007, p. 129).

Pensar a educação do campo é, no contexto que emerge, pensar também o trabalho enquanto um princípio educativo. É nas relações de trabalho, como discutido no Capítulo I, que o homem se funda enquanto ser social e suas ações se legitimam no contexto das relações homem-natureza; homem-homem;

Além disso, na realidade do mundo rural os vínculos entre educação e trabalho são observados com clareza. O trabalho está presente na vida diária da criança e do jovem, pois, com mais frequência que no mundo urbano, são incorporados ao trabalho (MENEZES NETO, 2003).

Deste modo, não cabe à escola (não só a do campo, como também todas as instituições de ensino) apenas o “dar aula”. Para além dessa prática, os seus fazeres devem estar atrelados à materialidade do conteúdo, à aplicação prática do aprendido na vida cotidiana.

Ao nosso ver, a escola *do* e *no* campo é mais que sala de aula. É, sobretudo, um

¹⁶ A respeito das implicações deste processo para o desenvolvimento da Educação do Campo, ver Folador e Teixeira (2005).

centro de cultura, um símbolo da presença do Estado¹⁷, um ponto de referência em se tratando de coletividade e de trabalho social.

Comungamos da acepção de Caporal e Costabeber (2000, p. 33), de que os momentos de aprendizagem devem ser

um processo de intervenção de caráter educativo e transformador, baseado em metodologias de intervenção-ação participante que permitem o desenvolvimento de uma prática social mediante a qual os sujeitos do processo buscam a construção e sistematização de conhecimentos que os levem a incidir conscientemente sobre a realidade.

No contexto explicitado, salientamos o papel da Educação Ambiental enquanto prática educativa capaz de mediar o processo de transição ambiental no mundo rural, através de um amplo conjunto de práticas que levem ao equilíbrio da equação sociedade-natureza, com vistas ao desenvolvimento econômico e social.

Para Moura (2001, p. 45), as práticas em Educação Ambiental em espaços rurais, sejam elas no âmbito da educação formal ou não, devem estar pautadas no entendimento da problemática ambiental no contexto das relações naturais e sociais, “para além de um ecossistema natural, um espaço de relações socioambientais historicamente configurado e dinamicamente movido pelas tensões e conflitos sociais”.

É sabido que historicamente, em especial após a Revolução Verde, os impactos das atividades agropecuárias sobre os agroecossistemas acentuou-se consideravelmente e, por consequência deste processo, implicações de ordem social e econômica também se desvelaram (o Capítulo IV discute as consequências deste fenômeno na constituição do município de Abelardo Luz-SC).

Por outro lado, movimentos contrários a tais práticas se estabeleceram, principalmente em fins da década de 1980, propondo novas alternativas de produção agrícola e pecuária, a exemplo dos camponeses vinculados ao MST.

Luzzardi (2006), assegura que estes atores sociais propõem mudanças de paradigmas em relação à produção, as quais, para além dos aspectos econômicos, visam a manutenção das relações naturais, sociais e culturais, a partir do que a autora denomina *agricultura*

¹⁷ É oportuno ressaltar que configuram-se como ‘símbolo da presença do Estado’ na medida em que são mantidas pelo Poder Público que exige o cumprimento de determinadas normas legais, mas a pedagogia, no contexto da educação do campo, é discutida e elaborada pelos assentados, a partir da sua realidade local e dos princípios elaborados e sistematizados pelo setor de educação do MST (MENEZES NETO, 2003).

sustentável. Em linhas gerais, propõe que para enquadrar-se nesta categoria, as práticas agrícolas devem enquadrar-se nestes critérios:

a) baixa dependência de *inputs* comerciais; b) uso de recursos renováveis localmente acessíveis; c) utilização dos impactos benéficos ou benignos do meio ambiente local; d) aceitação e/ou tolerância das condições locais antes que a dependência de intensa alteração ou tentativa de controle sobre o meio ambiente; e) manutenção a longo prazo da capacidade produtiva; f) preservação da diversidade biológica e cultural; g) utilização do conhecimento e da cultura da população local e; h) produção para o consumo interno e para exportação (LUZZARDI, 2006, p. 65).

Convém salientar o papel da educação neste contexto. Se a educação do campo busca o rompimento com os paradigmas das concepções tradicionais de educação, a partir de princípios filosóficos e pedagógicos¹⁸ diferenciados, vinculados ao trabalho e às práticas cotidianas do sujeito camponês, à escola do campo cabe o trabalho de *Educação Ambiental* direcionado aos princípios da *Agricultura Sustentável*.

Para tal, são imperativas mudanças nas concepções e práticas dos sujeitos individualmente, nas instituições da sociedade civil e movimentos sociais para ocorrerem transformações na estrutura cultural, produtiva, social, econômica e, por conseguinte, ambientais.

Neste sentido, a educação tem caráter fundante, já que, ela faz parte da totalidade social e nesta condição “é um processo de formação do ser humano na sua omnilateralidade, e assim sendo não pode ser separado do restante da vida social”. Estando desta maneira intrinsecamente vinculada ao trabalho, o qual é “fundamento na totalidade das relações sociais. Portanto, [...] trabalho, arte e cultura estão no mesmo processo de sociabilidade humana, não cabendo a sua distinção” (MENEZES NETO, 2003, p.95).

Importa salientar que ao co-relacionarmos educação e trabalho no processo de

¹⁸ Menezes Neto (2003), descreve a Pedagogia do MST dentro de tais princípios. Para o autor, constituem seus princípios filosóficos: “1) Educação para a transformação social; 2) Educação para o trabalho e a cooperação; 3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4) Educação com/para valores humanistas e socialistas; e 5) Educação como processo permanente de formação e transformação humana” (p. 105). Em relação aos princípios pedagógicos, saliente que estes constituem-se de 13 itens, a saber: “1) Relação entre teoria e prática; 2) Relação metodológica entre processos de ensino e capacitação; 3) A realidade como base para a produção de conhecimentos; 4) Conteúdos formativos socialmente úteis; 5) Educação para o trabalho e pelo trabalho; 6) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 7) Vínculos orgânicos entre processos educativos e processos econômicos; 8) Vínculo orgânico entre educação e cultura; 9) Gestão democrática; 10) Auto-organização dos/das estudantes; 11) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/educadoras; 12) Atitude e habilidades de pesquisa; 13) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.” (p.110)

formação humana não podemos recair numa definição economicista de trabalho. Para o mesmo autor, esta definição:

Transforma o ser humano num ser determinado pelo processo produtivo, sem a mediação de outras instâncias, como as da cultura, da política das relações sociais, da educação, etc. A educação é, assim, um processo que se insere e se realiza nas práticas produtivas, políticas, culturais, sociais, artísticas e científicas (MENEZES NETO, 2003, p. 94).

Aqui são cabíveis os princípios da Educação Ambiental Emancipatória/Popular. São necessárias ações coletivas dos sujeitos envolvidos no processo, em detrimento das ações pontuais e esporádicas. Emerge, deste modo, a necessidade de um processo educativo em Educação Ambiental que “entenda que a transformação das relações dos grupos humanos com o ambiente está inserida dentro do contexto da transformação da sociedade” (MOURA, 2001, p. 47).

Aos educadores do campo, cabe o desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas que prezem pela redefinição do posicionamento do camponês/agricultor familiar diante dos processos produtivos e da biotecnologia histórica¹⁹; práticas estas que materializem a indissociabilidade entre produção e consumo, ética, instrumentos técnicos de produção, práticas sociais e contexto sócio-histórico.

Para a análise destes processos no Assentamento Congonhas, reservamos os Capítulos IV e V.

No Capítulo IV discorreremos sobre a constituição histórica do Assentamento no contexto da Reforma Agrária no município de Abelardo Luz (SC) e alguns aspectos dos processos sócio-produtivos que ali ocorrem.

Enquanto no Capítulo V analisaremos a constituição dos processos pedagógicos no curso técnico em agroecologia, especialmente no que tange à Educação Ambiental e os impactos dos conhecimentos adquiridos no curso nas propriedades da agricultura familiar no Assentamento, enfocando especialmente a relação acima mencionada: produção – consumo – ética – técnicas e práticas sociais.

¹⁹ Porto-Gonçalves (2006) define a biotecnologia histórica como sendo o processo através do qual ao longo da história as sociedades humanas, em especial as agrícolas, foram desenvolvendo técnicas de domesticação e manutenção da biodiversidade que resultaram nos processos de desenvolvimento da agricultura e da pecuária.

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO ECONÔMICO-TERRITORIAL DE ABELARDO LUZ-SC E A SUA QUESTÃO AGRÁRIA

“Espaço não é um substrato neutro e passivo, sobre o qual repousa a organização social, mas sim um ponto de partida material por excelência. Tem conteúdo histórico, ao mesmo tempo em que condiciona as atividades humanas, e é por elas transformado.”
(TEIXEIRA E LAGES, 2010).

3.1. ORGANIZAÇÃO HISTÓRICO-ECONÔMICA DO MUNICÍPIO

A problemática da estrutura fundiária no Brasil remonta ao Período Colonial. A primeira organização fundiária que o país vivenciou foi o do sistema de Capitanias Hereditárias e das Sesmarias, através das quais a Coroa Portuguesa, na figura de Dom João III, distribuiu o território da Colônia, desde o litoral até o Meridiano de Tordesilhas, em quinze faixas de terras.

Deste modo, o território brasileiro ficou dividido em quinze faixas de terras, com aproximadamente 250 Km de largura cada uma. Estas compunham quatorze capitanias, que estavam sob o domínio de doze pessoas. De maneira simplificada, poder-se-ia afirmar que a origem dos latifúndios no país encontra-se aí.

Os donatários que recebiam as terras, homens da burocracia estatal lusitana, militares, navegadores, deveriam explorar os recursos nela existentes, dando a quinta parte de tudo o que era produzido a Portugal. Além disso, poderiam doar sesmarias aos homens ligados à pequena nobreza para que estes fortalecessem a agricultura na Colônia. De acordo com Diégues Jr. (1974, p.19), o objetivo da Lei das Sesmarias era “obrigar os proprietários a cultivarem e semearem as terras [...]. Destinava-se à grande lavoura, no caso da cana-de-açúcar, e, em parte, a do algodão e à criação de gado”. Vale ressaltar que, de acordo com Fausto (1982), o tabaco também figurava como produto complementar na produção econômica deste período.

A partir da União Ibérica, com a morte do Rei de Portugal, Dom Sebastião, em 1578, Portugal e Espanha se unem sob um mesmo reinado. Por este motivo, o desenho territorial do Brasil recebe uma nova configuração, uma vez que, a partir do Tratado de Madri, os limites do Tratado de Tordesilhas foram extintos.

Já no século XIX, quando a economia açucareira fora substituída pelas plantações de café, os barões proprietários das fazendas cafeeiras, buscavam junto ao Império, solucionar dois grandes problemas que atrapalhavam suas relações econômicas: era preciso legalizar a propriedade rural e a mão-de-obra. Primeiro passo para a legalização das propriedades rurais foi avaliar a questão das posses ilegais de terras.

Os pequenos proprietários rurais foram desprivilegiados com relação ao acesso à terra, através da Lei de Terras de 1850. Tal lei tinha como propósito impedir a improdutividade das grandes extensões agricultáveis, o que, na prática, sabemos que não ocorreu.

Na verdade, a Lei de Terras buscava muito mais corroborar na relação do Estado com os grandes proprietários rurais do que reordenar o espaço agrário brasileiro. É neste sentido que Poli (1999) assinala que esta Lei acentuou ainda mais a demarcação entre os espaços dos camponeses e dos grandes proprietários, sem ameaçar a existência do espaço e do poder do latifundiário.

Ainda, a Lei de Terras, ao impor que o acesso à terra só se daria através da compra, deixou a propriedade mais inacessível para grande contingente de população.

Com relação ao segundo entrave da economia agrária brasileira do século XIX – o problema da mão-de-obra –, na tentativa de solução, o governo brasileiro passou a incentivar a vinda de imigrantes para sanar o problema das lavouras cafeeiras, como empregados na região sudeste e, como pequenos proprietários rurais no sul, visando a ocupação das terras ainda não colonizadas.

Assim, neste período, o maior contingente de mão-de-obra no Brasil era composto por escravos e imigrantes.

Com a Abolição da Escravatura, em 1888, esse grande contingente de força de trabalho passa a compor o grupo de marginalizados e desprovidos de meios de produção e que serão obrigados a vender sua força de trabalho. Nas palavras de Poli (1999, p. 23):

A formação dos diversos personagens que compõem o campesinato brasileiro se deu através de uma lógica que privilegiou a constituição e a preservação da grande propriedade e o controle do processo político pelos grandes proprietários rurais e a exclusão econômica, política e cultural dos homens livres e pobres que viviam no campo.

Percebe-se assim que a estrutura fundiária do Brasil sempre privilegiou uma minoria

de possuidores, em detrimento da maioria da população nacional que não tem acesso à propriedade, ou em favor de interesses do grande capital. Deste modo, a massa de desprovidos compõe um grupo social às margens de um sistema que explora e tem no não-provimento de meios para ascensão social uma das suas principais características.

A estrutura agrária implantada no país constrói uma história de desigualdade e injustiça social, em que negros, índios e mestiços ficam às margens do processo e, por isso, sem garantias em relação à posse da terra.

A formação territorial e econômica do município de Abelardo Luz seguiu lógica semelhante. A história do município localizado no Oeste Catarinense, funde-se com o processo de ocupação dos Campos de Palmas.

Tão logo os campos de Guarapuava foram ocupados e, por conseguinte, passaram a ser explorados, os colonizadores souberam da existência de terras ainda não colonizadas, no sudoeste do Paraná e oeste de Santa Catarina, região conhecida como Campos de Palmas.

Como os argentinos, em virtude da grande concentração de erva-mate existente na região, insistiam em anexar este território ao seu país, os brasileiros resolveram ocupá-lo antes que os vizinhos argentinos o fizessem.

Wachowicz (1995) afirma que, devido à abundância deste produto, a região passou a ser frequentemente visitada por extratores de erva-mate, oriundos da própria Argentina, como também do Rio Grande do Sul. A partir de então, explorar esta vegetação tornou-se, após a criação de bovinos, o maior negócio da região.

Foi neste contexto, que surge a questão dos Campos de Palmas, uma disputa pelas fronteiras entre brasileiros e argentinos. Estes, queriam transferir para o território de sua Nação toda a região compreendida entre os rios Chapecó e Chopim, enquanto aqueles, lutavam para que a área continuasse sob o domínio territorial brasileiro, tal como estabelecido pelo Tratado de Santo Idelfonso, em 1777.

No entanto, as disputas territoriais se alargaram por um longo período de tempo. Em 1888, os argentinos tentaram ampliar a região contestada, que já chegava na casa dos 30.621km², afirmando que o Rio Chopim era na verdade o Rio Jangada.

Com o passar do tempo, enquanto o conflito não era resolvido, argentinos continuavam a penetração em território brasileiro por vias do Rio Uruguai, já que estes territórios viviam situação de semi-abandono pelo governo brasileiro.

A região, que até então era povoada pela nação cabocla, passa a receber intrusos,

bandidos e foragidos da lei, tanto do Brasil, quanto da vizinha Argentina.

Os conflitos entre os dois países sul-americanos pela posse dos Campos de Palmas, estendeu-se até o ano de 1895, quando, na impossibilidade de acordos entre ambos, partiu-se para o arbitramento internacional. O árbitro chamado para solucionar o caso, foi o então presidente estadunidense Grover Cleveland.

Cleveland, ao analisar os documentos, mapas e relatórios fornecidos pelo Barão do Rio Branco, homem da burocracia brasileira, responsável pelas negociações na questão de fronteiras, deu seu veredicto: as terras contestadas ficarão sob o domínio brasileiro.

Na concepção do historiador Paranaense Ruy Wachovicz (1995), o argumento mais convincente para que o Brasil lograsse êxito na causa, foi o *uti possidetis*, a Lei de Primeiro Uso. Para o historiador, em 1890 habitavam a região 5.793 indivíduos, dos quais apenas 30 estrangeiros, dos quais nenhum era argentino.

Vale destacar que, grande parte desta população, tanto no sudoeste do Paraná, quanto do oeste catarinense, era composta por indígenas da etnia Kaingang.

Tão logo as divergências fronteiriças entre Brasil e Argentina foram resolvidas, surge uma outra questão: os territórios que, a partir do arbitramento do presidente Cleveland, passam a ser brasileiros, ficarão sob a jurisdição da Província do Paraná ou da Província de Santa Catarina?

A disputa entre as províncias aumentou quando da construção da estrada de ferro São Paulo-Rio Grande, uma vez que, com sua criação, as terras atingidas por ela seriam valorizadas. Então, em 1901, a Província de Santa Catarina entra no Supremo Tribunal reivindicando todo o território contestado.

Em 1904, Tribunal deu ganho da causa à Província de Santa Catarina. No entanto, os paranaenses recorrem da decisão por várias vezes (1909- 1910), até que em 1916 saiu o acordo final: Santa Catarina devolveria ao Paraná os municípios de Palmas e Clevelândia. Ficando, desta maneira, 28.000 km² sob a jurisdição catarinense e outros 20.000 km² para o Paraná.

A partir da resolução da Questão Contestado é que vai ocorrer a efetiva colonização da área dos Campos de Palmas, uma vez que, até então, devido às incertezas acerca da nacionalidade destes territórios, era arriscado investir na compra de terras na região.

Na acepção de Renk (2004, p. 16),

O que caracterizou a ocupação desses campos foi a instalação de grandes propriedades e poucos proprietários, com povoamento escasso e numa segmentação vertical, onde o contato e a mediação da população dependente com a maior sociedade era feita pela fração superior da hierarquia social, na figura do grande proprietário.

Na divisa entre Paraná e Santa Catarina, na qual inclui-se o município de Abelardo Luz, figuram deste então as grandes propriedades rurais, pautadas, principalmente na pecuária bovina.

Abatti (2000) evidencia que a origem das grandes propriedades na margem direita do Rio Chapecó, em Abelardo Luz, remonta ao Período Imperial. Para a pesquisadora, estas terras pertenciam ao Império e, quando da Guerra do Paraguai, na falta de recursos econômicos para prover o vencimento de seus homens, o governo imperial resolve oferecer terras para seus militares em troca de seus salários. Segundo um dos entrevistados na pesquisa por ela realizada, esta seria a origem da fazenda que herdara do seu avô, ex-militar.

A mesma autora discorre que um antigo funcionário do INCRA, afirma que a família que herdou a terra, morava em Curitiba-PR, e tinha pouco interesse pela área de terras herdada. No entanto, não permitiam o arrendamento e, tampouco a venda daquela propriedade.

Na mesma pesquisa, a autora, evidencia a diferença no modelo de ocupação do município tendo o Rio Chapecó como um divisor de terras. Segundo ela, toda a extensão territorial do município situada à margem direita do Rio Chapecó constituía, até a década de 1980, um aglomerado de latifúndios por extensão e por produção. Já a margem esquerda se configura na pequena propriedade.

Com base em pesquisa realizada em documentos oficiais, a autora afirma que, o primeiro registro de terras na margem esquerda do Rio Chapecó ocorreu em 1893, quando José Pinheiro de Oliveira, chega no local e, não tendo ninguém manifestado a propriedade daquela área, procura o Vigário de Palmas e este lhe concede o registro de posse de uma área de terras cuja área era de 175, 063 km², cujo nome seria Fazenda Título do Marco.

Contudo, a fazenda logo foi vendida e, por herança e/ou compra e venda, logo se esfacelou em propriedades menores.

A partir do trabalho de Abatti (2000) podemos perceber a raiz histórica das disparidades na estrutura fundiária nas duas margens do Rio Chapecó: de um lado, um latifúndio que permaneceu na propriedade de uma única família sem exploração; de outro, um

latifúndio que desintegrou-se em propriedades de pequeno, médio e grande portes, onde as famílias que passaram a deter sua posse, logo iniciam o desmatamento para a realização de atividades agrícolas.

A partir dos anos 50 do século XX, Abelardo Luz passa a receber migrantes vindos do Rio Grande do Sul. “O objetivo era explorar a madeira na região. Esta concentração da família também foi no lado sul do Rio Chapecó, permanecendo o lado norte nas mãos dos antigos donos, que são resistentes à venda e ao arrendamento aos novos moradores”(ABATTI, 2000. p. 16)

O município, que já tinha a sua economia pautada em atividades rurais, passa a ter na atividade madeireira a sua principal fonte de renda.

Para Pereira (1943, p. 60-61), o interesse por tão vasta vegetação encontrada no sul do país e sua importância econômica, já haviam sido percebidos pelos governantes do Brasil Colônia. Citando o alferes da Infantaria, João de Bittencourt Pereira Machado de Souza, ele afirma:

São os pinheiros uns paus de extraordinário comprimento, com grossura quase sempre proporcional à sua altura, êles [sic] quase sempre são de circunferência esférica, bem próprios para a mastreação e vergas de navios de alto bordo, se a sua qualidade o permitir; enquanto verdes são pesadíssimos, abundantes de seiva; e secos, de resina que só se lhes percebe em os nós, raiz e casca; têm pelo ventre um cerne à semelhança do ipê, ou da canela, muito rijo, e, proporcionado sempre a sua grossura, de sorte que quando o tronco tem 16-20 ou mais palmos de circunferência, o cerne é até 2 palmos pouco mais ou menos de diâmetro; êles [sic] depois de secos são leves e semelhantes aos pinhos da Europa, bem que sem resina alguma em seus poros; não sei se trabalhados e postos em obras são duráveis, mas o que tenho visto é que derrubando-os e lhes deixando em baixo do mato, onde não lhes dê o sol, em poucos meses apodrecem. Se estes pinheiros são da qualidade dos que há na América Inglesa... não podendo haver dúvida de que são bons, êles [sic] darão muita utilidade a S. Magestade [sic] e ao Estado. Sôbre [sic] qual é o tempo mais próprio para o seu corte se necessitam ainda profundas indagações.

Até os anos de 1940, Abelardo Luz tinha uma baixa densidade populacional, cenário que começa a se modificar com a vinda de descendentes de italianos e alemães, originários das colônias do Rio Grande do Sul, bem como de caboclos para trabalhar na atividade madeireira ou, aqueles que em terras gaúchas já haviam acumulado capital, para montar madeireiras. “Isso aqui era puro matão, até quando começaram a entrar as serrarias. O Pedro Bortoluzzi foi o primeiro. Ele arrumou outra área pros bugres e transferiu eles para lá”

(Entrevista cedida por Pedro Maciel ao Jornal O Falcão, 1989, p. 8).

Mais uma vez, ocorre a disparidade da atividade uso dos recursos naturais em relação às margens do Rio Chapecó: a atividade madeireira é desenvolvida de modo mais acentuado na margem esquerda, lugar rico em araucárias, canelas e imbuías, enquanto na margem direita a exploração deste produto será bem menor, visto que, a formação natural desta área tinha a predominância de campos.

Paralelamente à indústria da madeira, outras atividades se desenvolvem no território abelardense: em meio aos pinhais, há a criação de suínos no molde extensivo, estes, quando prontos para o abate, são levados em tropeada até o município de Cruzeiro (atual Joaçaba), para venda nos frigoríficos. Além da pecuária, uma agricultura de subsistência se desenvolvia, com o plantio de arroz, milho e feijão, em roças de pequena monta.

A atividade madeireira propiciou uma rápida concentração de renda aos seus empresários, construindo uma elite econômica que, por conseguinte, origina também uma oligarquia política. Na concepção de Abatti (2000, p. 26), a própria invenção de Abelardo Luz enquanto município se dá por parte dos madeireiros:

Abelardo Luz surge como município em 1958. Nesta época já existiam muitas serrarias e são os donos destas serrarias que lutam pela criação do município. Por isso se afirma que o município nasceu das mãos dos grandes proprietários de serrarias que passaram a articular o poder político a seu favor.

Tamanha era a influência dos madeireiros que as primeiras irmãs religiosas e as primeiras escolas do município foram trazidas por eles.

Ainda hoje, a influência política e econômica de muitas destas famílias se faz presente no município.

Abatti (2000, p. 33) salienta:

A cidade era pobre, com poucos moradores. Nesta época a pequena propriedade garante a permanência do homem no campo, com uma produção de subsistência. O grande proprietário, nesta época, é o madeireiro, que tira do mato o lucro e exporta para outros municípios e regiões, a madeira, assim como o seu lucro. O madeireiro, quando investe, o faz comprando mais terras. Seu interesse não está no centro urbano local. Tudo o que precisa comprar, compra em centros urbanos maiores, pois sua condição econômica o permite. [...] Os madeireiros investem na compra de terras. São eles que conduzem o rumo do município, e de uma forma ou de outra são os que decidem a política, pois nesta época, são eles que possuem

o conhecimento letrado, o domínio das leis e o acesso à escola e a informação do mundo.

A influência política destes senhores era ainda maior sobre os seus empregados, a maioria analfabetos ou semi-analfabetos, politicamente ignorantes e atrelados aos salários que lhes sustentavam. Assim, eram obrigados a eleger os afilhados políticos de seus patrões, quando não os próprios.

No entanto, a araucária, recurso-natural cujo desenvolvimento é demorado, começa a escassear após aproximadamente 30 anos de exploração. Na década de 1970, com os campos limpos a partir da atividade madeireira, lentamente, a atividade agropecuária vai tomando o cenário econômico do município.

Quanto aos antigos empregados das madeireiras, estes saem em busca de novas alternativas para venda de sua força de trabalho.

Pode-se afirmar que três foram as principais heranças deixadas pelo ciclo madeireiro no município de Abelardo Luz: a devastação das paisagem natural, uma multidão de desempregados e o nascimento de uma elite político-econômica.

Concomitante ao processo de substituição da atividade madeireira pela agropecuária no município, em nível mundial vivia-se um processo denominado “Revolução Verde”, que pregava uma grande modernização das atividades rurais, necessitando, por conseguinte, de grande aplicação de capital. A este respeito, Vendramini (2007, p. 32), assinala que:

A modernização da agricultura no país acentua ainda mais a concentração da propriedade terra e a desigualdade social no campo, com o alto preço da destruição da agricultura familiar, devastação e degradação dos empregos rurais, miséria da população rural e deterioração do meio ambiente.

O município de Abelardo Luz, também ingressa neste processo. Um novo ciclo econômico se solidifica, pautando-se também na grande propriedade, deixando pequenos produtores sem perspectivas de futuro na atividade agrícola.

No entanto, como salienta Abatti (2000), o ciclo das lavouras mecanizadas ou a “*Revolução Verde Abelardense*”, tal como no processo do extrativismo da araucária, só ocorreu na margem esquerda do Rio Chapecó, continuando a margem direita pautada numa estrutura latifundiária.

Inicialmente, as lavouras mecanizadas no município praticavam o cultivo do trigo, sendo este gradualmente substituído pela cultura da soja. Isto pode ser comprovado pelos

dados apresentados por Abatti (2000, p. 41): “no início da década de 70, quando se introduz em Abelardo Luz a lavoura mecanizada, ocorre um maior investimento em área de terra de plantio de milho, trigo e arroz e por último lugar a soja”. A mesma autora ainda afirma que somente no ano de 1985 o quadro se altera:

O trigo perde a liderança, primeiro porque o governo tira o subsídio do plantio de trigo e segundo, devidos as *[sic]* muitas dificuldades encontradas para se atingir uma boa colheita de trigo. O milho continua no seu posto de segundo produto em ordem de toneladas e áreas plantadas. No entanto, a soja passa a liderar o comando econômico do município, bem como se tornou um grande produtor de sementes de soja (ABATTI, 2000, p.41).

A partir deste momento, o núcleo urbano do município também sofre alterações: instalam-se cooperativas, escritórios de assistência técnica e contábeis, novos profissionais liberais, novos estabelecimentos comerciais e também surge a necessidade de criação de novas residências, uma vez que houve um significativo aumento da população em função dos empregos que tais atividades geraram.

Em contraposição ao desenvolvimento urbano, com a introdução de uma agricultura modernizada, baseada nos padrões da Revolução Verde, o pequeno agricultor, que não entra nesta lógica, e não amplia sua capacidade produtiva, encontra dificuldades para manter-se no campo. Em função disto, em fins dos anos 1970, o município visualizou o início de um processo migratório tendo o núcleo urbano como destino. Pequenos agricultores, agregados ou seus filhos buscam na cidade as condições materiais para a sua sobrevivência.

No entanto, há de se considerar que

Na contramão do processo já consolidado de capitalização das relações de produção no campo, que se fez concentrando ainda mais a propriedade, movimentos sociais levantam a bandeira da Reforma Agrária, propõem a redistribuição de terras e de riquezas, ocupam áreas consideradas improdutivas, exigem trabalho e escola para seus filhos. As populações do campo, vítimas do processo de exclusão, não reivindicam apenas a terra. Querem mais do que o reconhecimento da legitimidade da sua presença sobre a terra: querem a reformulação das relações sociais e a ampliação dos direitos sociais (VENDRAMINI, 2007, p. 41).

Tal afirmativa passa a se materializar também no território do município de Abelardo Luz, quando, a partir do mês de maio de 1985, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra realizou a primeira ocupação de terras.

3.2. O MUNICÍPIO DE ABELARDO LUZ NO CONTEXTO DA REFORMA AGRÁRIA

3.2.1. Síntese histórica da Reforma Agrária no Brasil

Falar da História da Reforma Agrária no Brasil, requer discutir a história fundiária do país desde a sua colonização, coisa que, de modo sucinto, foi feito anteriormente.

Em 1961, com a renúncia do então presidente Jânio Quadros, assume o comando do país João Goulart, o Jango. Este, propunha uma nova organização do processo produtivo nacional a partir da reorganização das bases, fato que alteraria todas as relações econômicas e políticas da nação.

Vive-se neste período, uma era de efervescência no país, e neste contexto, surgem discussões a respeito de uma reforma fundiária.

Com o Golpe Militar de 1964, as lutas populares sofrem violenta repressão. Neste mesmo ano, o Presidente Marechal Castelo Branco, decretou a primeira lei de Reforma Agrária no Brasil, O Estatuto da Terra.

Embora progressista e com objetivos de mexer na estrutura fundiária do país, ele nunca foi implantado. Ao contrário, tornou-se um instrumento estratégico para controlar as lutas por Reforma Agrária no País e desarticular os conflitos pela posse da terra. As poucas desapropriações serviram apenas para diminuir conflitos ou para colonizar algumas regiões.

Isto fica evidente em pesquisa realizada por Moreira (2006, p.90), que afirma: “de 1965 a 1981, foram realizadas oito desapropriações, em média, por ano, apesar de terem ocorrido pelo menos 70 conflitos por terra anualmente”.

Nos anos finais da ditadura, apesar das repressões sofridas por aqueles que buscavam a efetivação dos direitos das classes trabalhadoras, a luta pela Reforma Agrária continuou e foi crescendo.

Neste período, iniciaram-se as primeiras ocupações de terras, não como um movimento social organizado, mas sim sob influência da ala progressista da Igreja Católica que resistia á ditadura. É neste contexto, que em 1975, Surge a CPT (Comissão Pastoral da Terra).

Na efervescência das lutas contra a ditadura, em 1984, ocorreu na cidade de Cascavel (PR), o primeiro encontro do MST. Naquela oportunidade, se reafirmou a ocupação de terras

como o meio mais eficaz para os trabalhadores rurais terem acesso à propriedade. Foi neste momento que se começou a pensar um movimento político/social organizado, com objetivos e linhas políticas claras.

Em meio às Campanhas do Diretas Já, em 1985, o MST realizou na cidade de Curitiba (PR) o seu primeiro encontro em nível nacional e é daí que sai o lema que por muito se ouviu: “Ocupação é a única solução”.

Entre ranços e avanços, a política de Reforma Agrária brasileira vai novamente se delineando. Importante passo é a aprovação, em 1985, pelo governo Sarney, do Plano Nacional da Reforma Agrária, na tentativa de implantar o Estatuto da Terra e tornar a Reforma Agrária uma realidade até o fim deste governo.

Importante conquista também é conseguida durante a elaboração da Constituição de 1988. Em seus artigos 184 e 186, a carta constitucional dispõe sobre a função social da terras e os meios para a implantação de uma Reforma Agrária. A saber:

Art. 184. Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de Reforma Agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusula de preservação do valor real, resgatáveis no prazo de até vinte anos, a partir do segundo ano de sua emissão, e cuja utilização será definida em lei.

§ 1º - As benfeitorias úteis e necessárias serão indenizadas em dinheiro.

§ 2º - O decreto que declarar o imóvel como de interesse social, para fins de Reforma Agrária, autoriza a União a propor a ação de desapropriação.

§ 3º - Cabe à lei complementar estabelecer procedimento contraditório especial, de rito sumário, para o processo judicial de desapropriação.

§ 4º - O orçamento fixará anualmente o volume total de títulos da dívida agrária, assim como o montante de recursos para atender ao programa de Reforma Agrária no exercício.

§ 5º - São isentas de impostos federais, estaduais e municipais as operações de transferência de imóveis desapropriados para fins de Reforma Agrária.

Art. 186. A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos:

I - aproveitamento racional e adequado;

II - utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente;

III - observância das disposições que regulam as relações de trabalho;

IV - exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores

(BRASILIA, Constituição 1988).

A década de 1980 foi fundamental para a afirmação da organização interna do MST: se institui bandeiras, hino e símbolos, além de organizar-se internamente dividindo-se em

setores.

Os anos do governo Collor marcaram um retrocesso no processo de Reforma Agrária, uma vez que, contando com o apoio político dos ruralistas, não fazia questão de que o MST atingisse suas metas.

Com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, em 1994 houve a implantação de uma proposta de governo neoliberal, a qual também trouxe consequências para o campo. Sua política agrícola estava voltada muito mais para a exportação do que para a produção de alimentos.

Por outro lado, foi no governo de Fernando Henrique Cardoso que se assentou o maior número de famílias sem-terra no Brasil (Segundo Andrioli [2003] 62% deles localizados na região amazônica), principalmente em seu segundo mandato, iniciado em 1998.

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, vinculado politicamente à esquerda, os movimentos sociais passam a ter mais acesso de negociação com o poder público, estabelecendo-se com isso, programas e políticas públicas mais incisivos às áreas de Reforma Agrária, principalmente no Sul do país onde o MST e os assentamentos originários de sua ação são melhor estruturados.

3.2.2. A Reforma Agrária no Município de Abelardo Luz- SC

As informações aqui contidas baseiam-se exclusivamente em dados obtidos nos exemplares do Jornal “O Falcão”, obtidos no arquivo de sua proprietária.

Na madrugada de 26 de maio de 1985, o então prefeito municipal de Abelardo Luz, senhor Valdir Sgarbossa foi comunicado da ocupação da Fazenda Papuan, por mais de 300 famílias vindas dos mais diversos municípios o oeste de Santa Catarina, ocorrida na noite do dia 25.

As famílias se fixaram na localidade de Ponte Alta, às margens do Rio Chapecó, próximas à ponte.

Tão logo a administração municipal tomou conhecimento do ocorrido, tratou de avisar às autoridades fundiárias e policiais, bem como a proprietária da fazenda.

Latifundiários, como Oldemar Viana e Gilson da Gama Ribas, cujas propriedades localizavam-se próximas àquela ocupada, adiantam-se pedindo auxílio às autoridades para que as suas fazendas não sejam invadidas por sem-terras.

No primeiro dia útil após a ocupação, a segunda-feira de 27 de maio, juntamente com o líder da ocupação, o prefeito municipal dirige-se a Chapecó onde se reuniram com as autoridades competentes para negociar o fato.

Os proprietários da fazenda, temerosos com sua perda, e com o agravamento da situação agrária, contratam para defender sua causa o advogado Dr. Roberto Machado, que atuava na cidade de Curitiba.

A Secretaria de Estado da Agricultura, envia ao local o Dr. Paulo Simon da Rosa, seu assessor, para conferir *in loco* a situação. Ao chegar, o assessor vê a dimensão da ocupação: são aproximadamente 3.500 pessoas, das quais, segundo informaram a lideranças do Movimento, 800 eram crianças.

Enquanto isso, os proprietários da fazenda mandam guardas fiscalizarem as entradas da propriedade. No entanto, tal atitude foi inválida, visto que, no quarto dia de ocupação, o número de pessoas já chegara à casa dos 4.200.

Segundo artigo publicado no Jornal “O Falcão” por Sebastião João da Silva, representante do INCRA no Município:

Naquela estrada ninguém passava sem ser identificado. Tiravam número de placas de veículos, e os proprietários continuam a pedir segurança para garantir suas propriedades e também a segurança pessoal. Os proprietários alegam que os órgãos oficiais nada fizeram pela sua segurança, apenas zelaram pela segurança dos invasores”(SILVA, 1987, p. 12).

No terceiro dia de ocupação, os alimentos começam a ficar escassos e, crianças precisam ser levadas à Unidade de Saúde na sede do município.

Na quinta-feira, 30 de maio de 1985, o Juiz da Comarca da Abelardo Luz, deferiu liminar de reintegração de posse à proprietária, a qual havia sido solicitada pelo seu advogado.

Pensando na saúde dos acampados, o prefeito municipal, Sr. Valdir Sgarbossa, acerta com órgãos responsáveis pela saúde pública a vinda de medicamentos e de uma assistente social para instalar-se próximo a área ocupada com a finalidade de prestar atendimento aqueles que por ventura precisassem de medicamentos e serviços profissionais.

No entanto, sem-terras do próprio município, começam a tecer críticas ao prefeito: de acordo com eles, o governo municipal estaria privilegiando invasores de outros municípios enquanto eles, para não *sujar* o nome do município, permaneciam calados a mercê da sorte.

Então, estes começam a se organizar com a finalidade de juntar-se aos demais.

Na manhã do dia 30 de maio, funcionários do INCRA iniciam o cadastramento das famílias acampadas. No entanto, as lideranças do acampamento já haviam feito uma Assembléia Geral e, nela decidiram que não aceitariam a presença do INCRA no acampamento.

Naquela visita, segundo Silva (1987, p.12), as autoridades do INCRA tiveram a impressão de que outras invasões estavam sendo planejadas, fato que na mesma tarde fora confirmado e suas intenções foram concretizadas: “saídas em filas pelo leito da estrada, iniciando-se pelas crianças, logo após, mulheres, e mais atrás os homens, que caminham pela estrada aproximadamente 10 km, todos em oração.”

Momentos antes da partida para a caminhada, também em Assembléia, os invasores escolheram três líderes para dar início às negociações com os órgãos governamentais. As negociações foram acompanhadas pelo Vigário da Paróquia de Abelardo Luz, o Padre Genuíno João Begnini.

No sexto dia após a primeira ocupação, o Pároco segue a Florianópolis juntamente com os três líderes escolhidos na assembléia para mediar as negociações. Neste mesmo dia, proprietários de terras se reúnem com o poder judiciário local, dado a uma nova ocupação, agora da Fazenda Santa Rosa.

Com os ânimos totalmente exaltados, os proprietários das fazendas, acompanhados por repórteres de televisão, chegam ao gabinete do prefeito por volta das 18 horas, reclamando a omissão dos órgãos estatais frente às ocupações.

No dia 31 de maio, Dona Dorinha e o Dr. Jamil Deud são avisados de que suas fazendas também já foram ocupadas por sem-terras.

Através da Polícia Civil, a Secretaria de Segurança Pública do Estado manda reforços para a segurança nos locais de ocupação.

Retornando de sua viagem a Florianópolis, o Padre Genuíno, juntamente com os líderes do acampamento, trazem a notícia de que no mesmo dia, representantes do INCRA viriam diretamente de Brasília para analisar a situação das ocupações de terras no município.

A Secretaria Municipal de Saúde solicita para que o Dr. Geronimo, médico do Centro Municipal de Saúde, faça uma visita aos acampamentos e dê um apanhado geral da situação. Grave, é o adjetivo que mais adequado para caracterizar aquela situação, uma vez que encontrou crianças desidratadas, com conjuntivite, com gripe, com febre muito alta e até

com início de pneumonia.

No sétimo dia após a ocupação, já eram mais de 4.500 indivíduos divididos em dois grupos: o primeiro na fazenda de Anair e o segundo na Fazenda Santa Rosa, de propriedade de Dona Eunice.

Apesar de os já acampados não fazerem questão da vinda de mais gente, temendo não ter terras suficientes para dividir, continuam chegando mais pessoas, embora em menor quantidade.

Na cabeceira da ponte, na Fazenda Papuan, a Secretaria Municipal de Saúde mantém uma barraca com atendimento de saúde todos os dias da semana. No dia primeiro de junho (oitavo dia de ocupação), temendo epidemias, a Secretaria começa a vacinação das crianças contra a paralisia infantil e o tétano.

O INCRA solicita o cadastramento de todas as famílias ocupantes das fazendas e solicita aos dirigentes do Movimento que não deixem mais ninguém entrar nos acampamentos, caso contrário, poderá faltar terras àqueles que chegaram ali por primeiro.

No amanhecer do oitavo dia de ocupação chegaram as primeiras notícias sobre a reunião do Governo do Estado com a Secretaria da Agricultura e o líderes do Movimento, com os procuradores do INCRA, vindos de Brasília: ficou acertada a aquisição por parte do Governo Federal de uma área de 1.000 hectares de terras para o início do assentamento, como também a destinação de uma verba de um bilhão de cruzeiros vindos da União.

O Governo do Estado, arcaria com o restante, tendo no entanto, a promessa, por parte do Movimento, de que não ocupariam novas áreas e, tampouco permitiriam que novas famílias adentrassem nas áreas ocupadas.

Temendo conflitos maiores, a Secretaria de Segurança Pública enviou ao oeste cerca de 1.200 homens, os quais ficaram alojados em Chapecó, no parque da EFAPI.

O representante local do INCRA, Sebastião da Silva, que acompanhou a situação *in loco*, afirma: “O Incra determina que seja feito um levantamento dos colonos para saber a situação de cada um, quer seja, se já teve terra, se é parceiro ou arrendatário de alguma terra, se é agricultor ou aproveitador da situação e assim por diante” (SILVA, 1988).

No entanto, os proprietários das fazendas ocupadas, insistem para que o mandato de reintegração de posse, expedido pelo Juiz da Comarca de Abelardo Luz seja executado, com o despejo imediato dos invasores.

No dia 3 de junho, novas famílias chegam à área de acampamento buscando se

juntar às reivindicações pela posse de terra. No entanto elas são barradas.

No mesmo dia, se espalha entre os acampados a notícia de que mais uma área de terras havia sido adquirida pela União para o assentamento das famílias acampadas: 700 hectares de terra para colocar provisoriamente as famílias até que o INCRA adquira uma área maior para o assentamento das pessoas em lugar definitivo.

No décimo dia de ocupação, várias viaturas ocupadas por padres, irmãs religiosas e líderes sindicais se deslocam para o local. Prefeitos de municípios vizinhos como São Domingos e São Lourenço do Oeste visitam as áreas de acampamento.

São pessoas originárias de mais de 25 municípios que estão acampadas naqueles lugares.

No décimo primeiro dia de ocupação, vem a notícia do despejo: a ordem de reintegração de posse será cumprida.

Na noite de 24 de maio de 1988, uma nova fazenda é ocupada. Desta vez, é a Fazenda Volta Grande, de propriedade de Cláudio Kirilla, na qual, aproximadamente 75 famílias firmam acampamento.

O grupo de sem-terras que ocupou esta fazenda era composto por agricultores vindos dos municípios de Quilombo e Irani, os quais já haviam sido despejados de uma fazenda em Campo Erê.

Em 2 de fevereiro de 1990, uma nova área foi ocupada. Um total de 150 famílias de agricultores sem-terra, das quais, 100 eram oriundas do município de Irani-SC, palco da Guerra do Contestado. As outras 50 já se encontravam acampadas provisoriamente em outras áreas de Abelardo Luz.

Enquanto a Secretaria de Segurança Pública montava guarnição nas estradas que davam acesso às fazendas pela cidade de Abelardo Luz, os ocupantes chegaram até a Fazenda Santa Rosa, de propriedade de Eunice Virmond de Araújo Gondin, pelo sentido contrário, a partir de Palmas – PR.

Desta vez, no entanto, a latifundiária, não pediu reintegração, de posse, conforme o Jornal O Falcão:

Estranhamente, não houve qualquer ação de pedido de reintegração de posse, por parte da proprietária da área ocupada. Quem garantiu isso foi o Juiz de Direito da Comarca de Abelardo Luz, Dr. Luiz Antonio Pretto. No entanto, na concepção do Magistrado, nem mesmo ocupação se configurou, mas sim um deslocamento de sem-terras de uma área já ocupada para outra

da mesma propriedade. (O FALCÃO, Ano III, n. 29, p. 2).

No entanto, nove meses após terem sido notícia devido à ocupação da Fazenda Santa Rosa, as mesmas famílias tornaram a virar notícia. Das 150 acampadas, 63 delas invadem o Centro Administrativo Municipal no dia 6 de novembro de 1990. Para conter a invasão e o ônus aos cofres públicos, mais de 60 policiais militares da própria cidade e do Batalhão de Chapecó foram convocados a retirar os invasores.

No mesmo dia, em virtude de um mandado de despejo, 18 famílias que há mais de dois anos ocupavam uma propriedade de 92 alqueires, de propriedade de José Santin, montam acampamento em frente ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Município. Segundo os acampados, o objetivo de tal ação era pressionar o Governo Federal a resolver sua situação.

Em 21 de outubro de 1995, uma nova área é ocupada, ao lado do Assentamento Juruá. Desta vez, aproximadamente 250 famílias excedentes de outras áreas. A extensão ocupada, também de propriedade de Eunice Virmond Gondin, tinha uma área de 280 alqueires. O Falcão, assim noticiou o ocorrido:

São terras que não estavam sendo plantadas. Os ocupantes das terras começam a preparar as mesmas roçando e lavrando já no dia 23, sendo que a intenção dos mesmos é levar as sementes ao solo ainda nesta semana. O lema dos ocupantes é 'Ocupar, resistir e produzir'. A situação no local é precária de alimentação, de roupas, remédios e saneamento, mas a força de vontade dessas famílias é grande em ter o seu pedaço de chão. O local já foi denominado Fazenda Olho D'água (O FALCÃO, ano VIII, n.93, p. 1).

No dia 24 de janeiro de 1996, 130 famílias de sem-terras invadiram a Fazenda Três Palmeiras, de propriedade de Luiz Boni, cuja área chega aos 800 hectares. No entanto, o Juiz da Comarca, Dr. César Costa, determinou no dia 12 de fevereiro a reintegração de posse, mas mesmo depois de tal decisão os colonos permaneceram na fazenda.

Dezesseis dias depois, o Juiz, acompanhado pelo oficial de justiça, por militares e por representantes do proprietário, foram até a área para negociar com os ocupantes, visto que a reintegração de posse não fora cumprida.

No entanto, ao chegar ao local, perceberam que os ocupantes já haviam saído e encontravam-se acampados em frente à propriedade. Segundo afirmavam, ali ficariam até que o INCRA desse seu parecer. Contudo, segundo os líderes, independente da decisão do Instituto, eles voltariam a ocupar a área, visto que ali já haviam plantado 30 sacas de semente de milho.

O decreto de desapropriação da área foi assinado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso em 10 de maio do mesmo ano. A área desapropriada foi de 328 alqueires, na qual 100 famílias, todas do município foram assentadas.

Em fins 1996, uma nova área é ocupada. A Fazenda Congonhas, de propriedade de Saldanha Ribas, foi invadida por 230 famílias sem-terras, sendo 40 delas do próprio município e as demais vindas do acampamento Maria Rosam do município de Passos Maia.

De acordo com um dos representantes do Movimento:

As famílias invadiram a área porque tiveram informação do próprio superintendente do INCRA através do Diário Catarinense de que a área estava em negociação com o INCRA, mesmo sendo considerada produtiva. Sabendo do fato, as famílias de Abelardo Luz resolveram unir-se com parte das famílias acampadas em Passos Maia para pressionar as autoridades competentes (SEM TERRAS OCUPAM... 1997).

A partir de negociações feitas entre a Prefeitura Municipal, os líderes do acampamento e o INCRA, tinham até o dia 26 de janeiro de 1997 para encontrar terras para o futuro assentamento.

No acampamento, cujo nome era José Maria, existiam aproximadamente 780 pessoas, das quais aproximadamente 250 eram crianças.

A situação no acampamento foi uma das mais difíceis de todos os acampamentos instalados no município: mesmo o INCRA enviando cestas básicas, elas não eram suficientes para o abastecimento de todos; muitas pessoas adoeciam e, naquele momento, o município não dispunha de medicamentos para atendê-las e, tampouco dispunha de recursos financeiros para adquiri-los. No entanto, o governo municipal se dispôs a acelerar o processo de negociações com os órgãos responsáveis.

No dia 8 de junho de 1997, mais de mil famílias ocuparam a Fazenda Dissenha, de propriedade de Nelson e Leandro Dissenha. Destas, 400 famílias eram do próprio município. O coordenador estadual do MST, Pedro Possamai, em entrevista ao jornal O Falcão, afirmou:

Os proprietários da área são estranhos à população abelardense pois um dos donos reside em São Paulo e o outro em União da Vitória – PR. Notoriamente despreocupados com o desenvolvimento do município. Atualmente a única atividade desenvolvida na área é feita de forma irregular, pois promove a destruição das riquezas naturais como o pinheiro araucária, cujo corte é proibido por lei (O FALCÃO, 1997, ano IX, n. 122).

Os ocupantes exigiam que o Governo Federal, através do INCRA e do IBAMA, vistoriasse a área e a desapropriasse para fins de Reforma Agrária, demarcando a área que ainda era coberta por araucárias como reserva de preservação permanente, impedindo, a retirada de qualquer árvore e, o restante, após cadastramento, fosse distribuída entre as famílias ali acampadas.

Em novembro do mesmo ano, 3.500 hectares da Fazenda Dissenha foram desapropriados. Quase mil famílias que ocupavam a área foram cadastradas para integrar o modelo de assentamento agroecológico, com exploração racional da floresta. No entanto, tal projeto só integrou 200 famílias, enquanto as demais foram remanejadas a outros assentamento de Abelardo Luz e da região.

Em agosto de 1998, quarenta famílias que estavam acampadas na Fazenda Dissenha, ocuparam a Fazenda Sucesso, de propriedade de Marco Antonio e mais dois sócios, os quais, além de terem benfeitorias, possuíam nas terras máquinas agrícolas e aproximadamente 70 cabeças de gado.

Outras quarenta famílias, também oriundas do Acampamento Dissenha ocupam a Fazenda da Forquilha, na comunidade de Linha Santo Inácio, a qual tinha como proprietário o clevelandense, senhor Crescêncio Carlos de Souza.

Em 26 anos de Reforma Agrária no município de Abelardo Luz os desdobramentos deste processo trouxeram modificações dos mais diversos níveis na estrutura sócio-produtiva e econômica da região. Tal discussão porém, não é extrapola os objetivos a que nos propusemos neste trabalho. No entanto, para a melhor compreensão da área objeto de nossa análise, dedicamos o Capítulo IV à análise da dinâmica territorial do Assentamento Congonhas.

CAPÍTULO IV

O ASSENTAMENTO CONGONHAS E SUAS DINÂMICAS TERRITORIAIS

*“Os assentamentos rurais e, portanto a agricultura familiar, vão desenvolvendo uma nova territorialidade assinalada pela revalorização do espaço rural.”
(DAVID, 2008, p.18).*

Cientes de que os conceitos são maneiras utilizadas pelos humanos para abstrair a realidade concreta para melhor compreendê-la no âmbito das ideias, para análise da área de pesquisa utilizamos o conceito de território como conceito basilar ao nosso diagnóstico.

Neste sentido, urge situar o leitor quanto ao que entendemos por “território”. Sinteticamente, podemos afirmar, tal como o fez Saquet (2007, p. 51) que o território é um recorte espacial “organizado pela sociedade que transforma a natureza, controlando certas áreas e atividades, política e economicamente: significa relações sociais e complementaridade, processualidade histórica e relacional.”

Pensar o território é pensar o espaço e sua forma de apropriação e organização como resultado de uma ação conduzida pelos atores e agentes que promovem a sua construção a partir das relações de poder.

Cabe salientar que a construção do território leva em conta não só as questões políticas propriamente ditas ou interesses de classes, mas também as relações que a sociedade estabelece com esse espaço, sua história de formação, as relações de afetividade, produção e identidade.

É neste sentido que ao analisar a dinâmica territorial é imprescindível o entendimento das territorialidades estabelecidas: é através da consolidação dos territórios e do estabelecimento de territorialidades que os atores sociais criam relações de identidade, de pertencimento ao lugar.

Estar territorializado significa pertencer à teia das relações econômicas, políticas, culturais e, também socioambientais. Nesta ideia, somente busca o melhor para o seu território o sujeito ou os grupos de sujeitos que se identificam com o local, que buscam o seu desenvolvimento.

Assim, é que buscamos entender o território do Assentamento Congonhas na complexidade das relações que se estabeleceram/estabelecem ao longo de sua

territorialização.

Os avanços proporcionados pelas políticas públicas direcionadas ao desenvolvimento sócio-econômico do Assentamento podem ser verificados a partir da infraestrutura implantada no local, a qual permite além do atendimento das necessidades básicas da população, melhorias na produção e no escoamento dos produtos agropecuários, o que será analisado a seguir.

O Assentamento Congonhas, também conhecido por José Maria, foi oficializado em 1997. Até então pertencia ao latifundiário Saldanha Ribas, residente em Curitiba-PR. Enquanto latifúndio, pouco contribuía para o desenvolvimento local, uma vez que a sua produção era ínfima quando comparada à extensão de que dispunha.

Após implantada a Reforma Agrária, os 3.995 hectares do latifúndio passaram a ser ocupados por 271 famílias que obtêm sua subsistência através da agricultura familiar.

O centro urbano do município também está muito distante destas propriedades rurais, o que dificulta sobremaneira o acesso a ele e aos serviços nele ofertados, como o atendimento médico-hospitalar, o comércio e serviços burocráticos, como bancos e até mesmo serviços relacionados ao poder público. Tal situação fica evidenciada no Quadro 3:

Quadro 3: Distância das propriedades até o centro urbano

Distância	Percentual
Entre 19 e 25 km	31,58%
Entre 26 e 32 km	15,79%
Entre 33 e 39 km	21,05%
Entre 39 e 45 km	31,58%

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Organização: do autor.

Estas propriedades rurais, em sua maioria, foram estruturadas tão logo se iniciou o processo de Reforma Agrária no município (1985), fato que pode ser confirmado a partir da análise do Quadro 4, o qual demonstra que 52,64% da população entrevistada já residem há mais de 14 anos nestas propriedades²⁰, o que vem a confirmar o lema das ocupações de terras em meados da década de 1980: “Ocupar, resistir, produzir e não sair!”.

²⁰ Note-se que 52,64% dos entrevistados residem nas propriedades há mais de 14 anos, o que indica uma fixação de residência em período anterior à implantação do Assentamento Congonhas. Tal percentual se deve ao fato de a escola não atender somente alunos oriundos do assentamento onde se localiza, como também dos assentamentos vizinhos

QUADRO 4: Tempo de habitação na propriedade

Tempo	Percentual
De 4 a 8 anos	5,26%
De 9 a 13 anos	42,10%
De 14 a 18 anos	26,32%
De 19 a 23 anos	26,32%

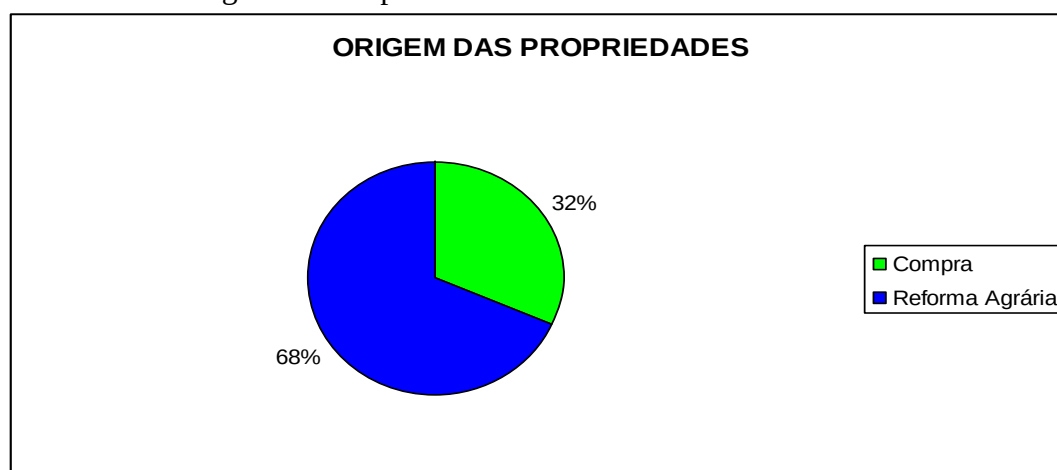
Fonte: Pesquisa de campo, 2009

Organização: do autor.

Na análise do quadro, percebemos que 42,10% dos sujeitos habitam a região por um período compreendido entre 9 e 13 anos, o que nos permite inferir que estes permanecem na região desde a implantação do Assentamento em 1997.

Apesar de estas comunidades estarem localizadas em áreas de Reforma Agrária, nem todas as propriedades têm esta origem. Enquanto 68% dos proprietários ainda são originários dos assentamentos promovidos pelo INCRA, 32% deles tiveram acesso à terra a partir da compra, como pode ser visualizado no Gráfico 1. No entanto, estes 32% na atualidade estão passando por condições de instabilidade quanto à certificação destes lotes em seus nomes, uma vez que a política do Instituto coíbe a comercialização da propriedade, sob pena de o comprador perder a posse do terreno adquirido.

GRÁFICO 1: Origem das Propriedades



Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Organização: do autor.

O tamanho das propriedades também é variável. De acordo com os entrevistados, variam entre 5 e 19 hectares, sendo que em sua maioria (42,19%), possuem entre 11 e 13 hectares de extensão. O tamanho médio das propriedades pode ser analisado no Quadro 5.

QUADRO 5: Tamanho médio das propriedades

Tamanho das propriedades em hectares	Percentual
Entre 5 e 7	15,79%
Entre 8 e 10	15,79%
Entre 11 e 13	42,10%
Entre 14 e 16	21,05%
Entre 17 e 19	5,27%

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Organização: do autor.

Nestas propriedades, a composição do grupo familiar também é bastante variável. Parcela considerável destas famílias tem entre 5 e 7 membros (47,37%), o que demonstra o difícil acesso aos programas de controle de natalidade e à informação por parte destas populações. Por outro lado, uma família com grande número de pessoas também significa mais mão-de-obra para produzir na propriedade e, por conseguinte um aumento na produtividade. A caracterização das famílias de acordo com o número de membros é assunto tratado no Quadro 6.

QUADRO 6: Número de habitantes na propriedade

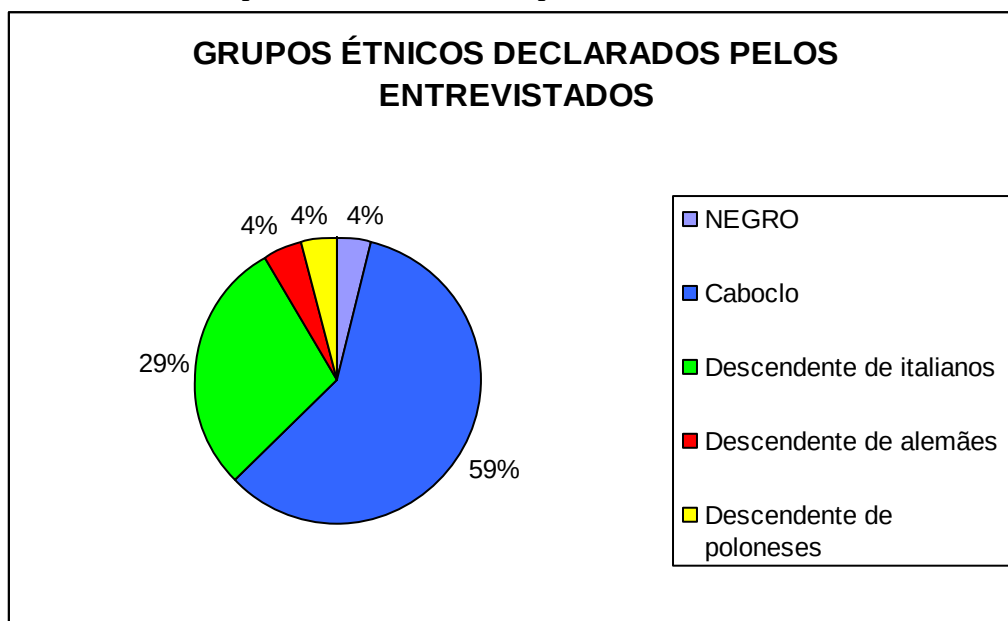
Distância	Percentual
Entre 2 e 4 pessoas	47,37%
Entre 5 e 7 pessoas	47,37%
Entre 8 e 10 pessoas	5,26%

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Organização: do autor.

O projeto de Reforma Agrária em Abelardo Luz trouxe para o território do município pessoas dos mais diversos lugares do estado de Santa Catarina e de estados vizinhos. Tal fato fez com que o município contasse com uma grande diversidade étnica e cultural. A grande maioria dos habitantes dos assentamentos em questão (59%) se declara como sendo caboclos, em detrimento dos outros 41% que se declaram de outras etnias, como descendentes de italianos, poloneses, alemães e negros. Sendo dentro destes, mais expressivo o número de descendentes de italianos, o que configura 29% do total dos entrevistados, como pode ser observado no Gráfico 2:

GRÁFICO 2: Grupos étnicos declarados pelos entrevistados



Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Organização: do autor.

Este fenômeno de composição étnica se explica, em grande parte, pela história de ocupação da região, que até o fim da Questão do Contestado era basicamente povoada por caboclos, extratores de erva-mate (RENK, 2004). Após a resolução do conflito, formaram-se verdadeiras correntes migratórias para o oeste catarinense nas quais principalmente gaúchos do norte do Rio Grande do Sul, descendentes de poloneses, italianos e alemães (estes em maior quantidade), instalaram-se na região.

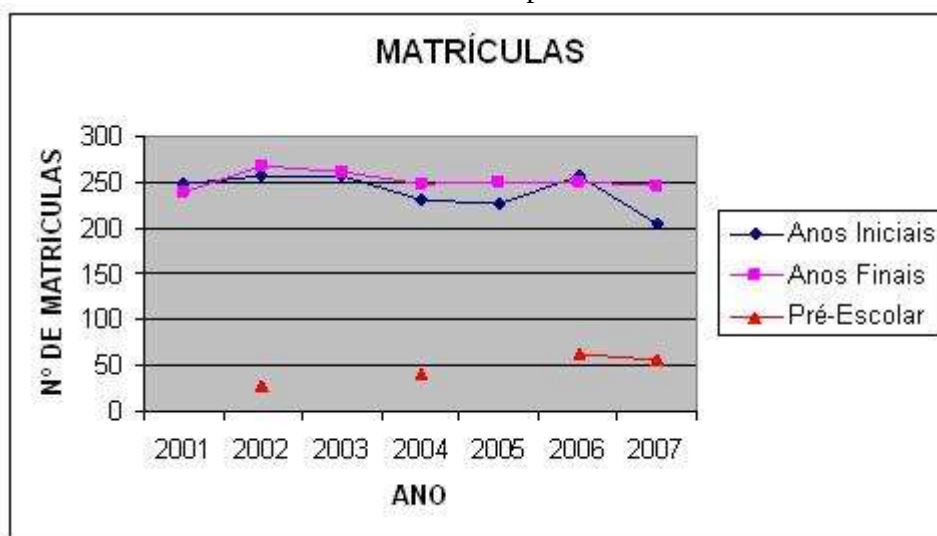
No que se refere à infraestrutura de uso coletivo, o assentamento conta com uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Foto 1), mantida pela Secretaria Municipal de Educação e outra de Ensino Médio, mantida pela Secretaria Estadual de Educação. Esta, além da educação geral, conta ainda com curso profissionalizante de Técnico em Agroecologia.



FOTO 1: Escola Básica Municipal José Maria.
Fonte: Acervo Pessoal.

Conforme pode ser analisado no Gráfico 3, existe uma estabilidade no número de matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental, o que não pode ser verificado nos anos iniciais, havendo, a partir de 2004, uma instabilidade. Estes dados nos levam a inferir que no assentamento em questão há maior quantidade de crianças e jovens-adolescentes do que pré-adolescentes, o que demanda pensar as políticas de planejamento local, a curto, médio e longo prazos, considerando esta característica populacional.

GRÁFICO 3: Matrículas na Rede Municipal



FONTE: Secretaria Municipal de Educação – Projeto SERE – Demonstrativo de Unidade Escolar, 2009.
ORGANIZAÇÃO: O autor

É importante ressaltar que a educação é vista, neste local, como imprescindível na formação e continuidade da luta do Movimento, já que, na concepção das escolas do Assentamento, a educação é vista como um instrumento para a transformação da sociedade. “O professor é militante, não deve ter apenas um preparo técnico, mas também político, estar engajado na luta pela terra, pela produção e pela educação transformadora” (PPP, Escola Paulo Freire, 2007, p.13).

A educação não é desvinculada da luta pela terra. Ao contrário, é um mecanismo que busca a construção da identidade camponesa, evidenciando a viabilidade das ações do Movimento, tanto em sua ideologia, quanto em suas práticas. Assim, o que se prioriza é uma educação *no e do campo*, no sentido de que deve estar inserida na realidade camponesa²¹, direcionando os sujeitos para a vida no campo.

É inegável, tal como já afirmaram Khan e Passos (2002 *apud* SOUSA, KHAN, PASSOS E LIMA, 2005, p. 106), “mais que a produção de riquezas, a educação se constitui em importante fator de conquista para a cidadania, participação da vida política com maior consciência e maior engajamento na relação terra, capital e trabalho eficientes.”

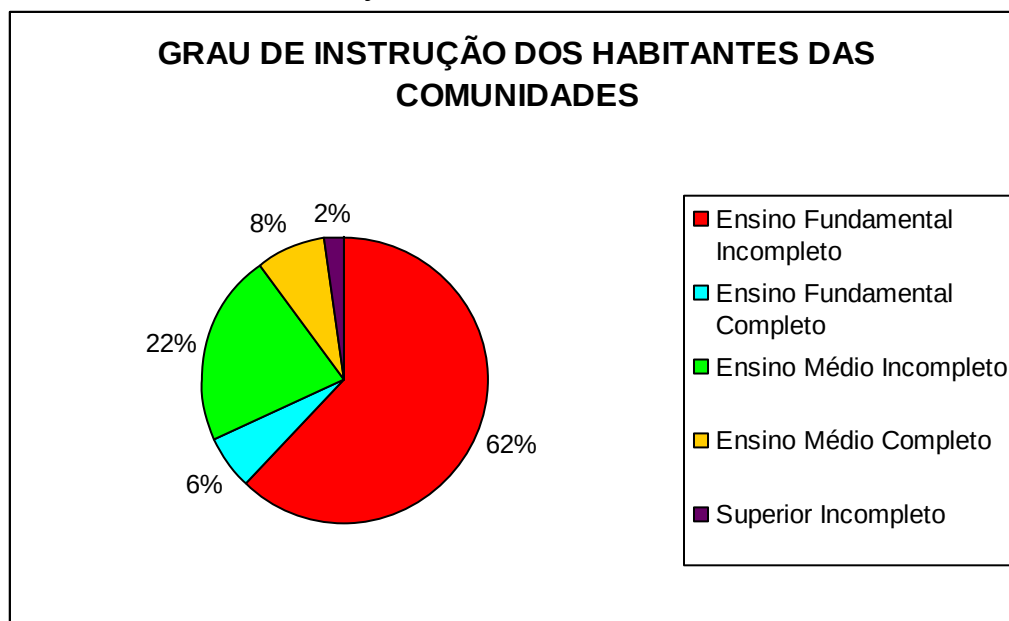
No que tange à escolaridade da população há uma considerável contradição. Embora, de acordo com informações do MST, nos assentamentos do município se localize a maior educação do campo da América Latina, tanto em número de escolas, quanto de sujeitos atendidos, é considerável o número de pessoas cuja escolarização não é completa.

O Ensino Fundamental, por exemplo, considerado obrigatório e gratuito para todos os cidadãos, não foi completado por 62% dos habitantes dos assentados em questão. A partir do ano letivo de 2010, implantou-se no Assentamento, por meio do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) um programas de escolarização de adultos para obtenção de tal escolaridade.

Já entre a população mais jovem, o nível de escolaridade é mais considerável. No entanto, no total do grupo amostral analisado, apenas 22% tem este nível de ensino completo. O Gráfico 4 permite a visualização destas informações:

²¹ Embora a discussão acadêmica tenha avançado no sentido de diferenciar o “agricultor familiar” do “camponês”, optamos por utilizar a o termo “camponês” tendo em vista esta ser a autodenominação utilizada pelos sujeitos pesquisados.

GRÁFICO 4: Grau de instrução dos habitantes das comunidades



Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Organização: do autor.

Mesmo assim, dados de 2007, demonstrados pelo Relatório Sócio-Econômico e Ambiental do Projeto de Assentamento (COOPTRASC, 2007), indicam que na área estudada, 30 menores em idade escolar encontram-se fora da escola.

Na área da saúde, a população assentada conta com uma unidade de atendimento (Foto 2), que é vinculada ao Programa de Saúde da Família (PSF), no qual atuam um médico, um odontólogo, uma enfermeira e duas técnicas em enfermagem, com atendimento diário. Ainda, disponibiliza três agentes comunitárias de saúde.



Foto 2: Unidade Básica de Saúde do Assentamento.
Fonte: Acervo Particular.

A existência de programas desta natureza evidencia a preocupação do Estado, aliada à reivindicação dos movimentos sociais, em não somente assentar estas famílias na terra, mas também garantir padrões mínimos de qualidade de vida. Uma das prioridades do PSF é levar às comunidades atendidas um programa de saúde preventiva, evitando-se maiores gastos nos processos de mitigação dos casos clínicos depois de instalados.

É imprescindível a qualidade dos serviços de saúde e de educação para o desenvolvimento de uma sociedade. Entretanto, o lazer também é necessário para aumentar e manter a qualidade de vida da população. Neste contexto, a população assentada faz uso do Ginásio de Esportes Padre Genuíno Begnini, o qual no período diurno atende às atividades escolares, sendo também utilizado pela população local à noite e nos finais de semana. Ainda, está em processo de construção um Centro de Eventos do Assentamento, com 1.500m² de área construída, que abrigará eventos locais e regionais (Foto 3).

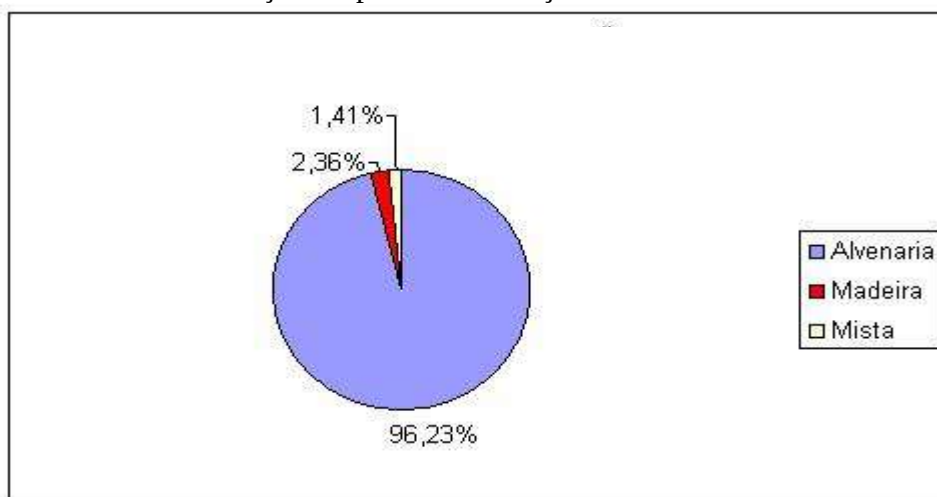


Foto 3: Centro de Eventos.

Fonte: Arquivo Pessoal.

Em relação à habitação e ao saneamento básico, dados da COOPTRASC (Cooperativa Central da Reforma Agrária de Santa Catarina), permitem verificar as condições do assentamento. Conforme se observa nos Gráficos 5 e 6, as moradias, em sua maioria, são de alvenaria (96,23%) e suas condições de habitação são consideradas em bom estado, ou em estado regular (37,73% e 58,48%, respectivamente).

GRÁFICO 5: Habitação – tipos de construção

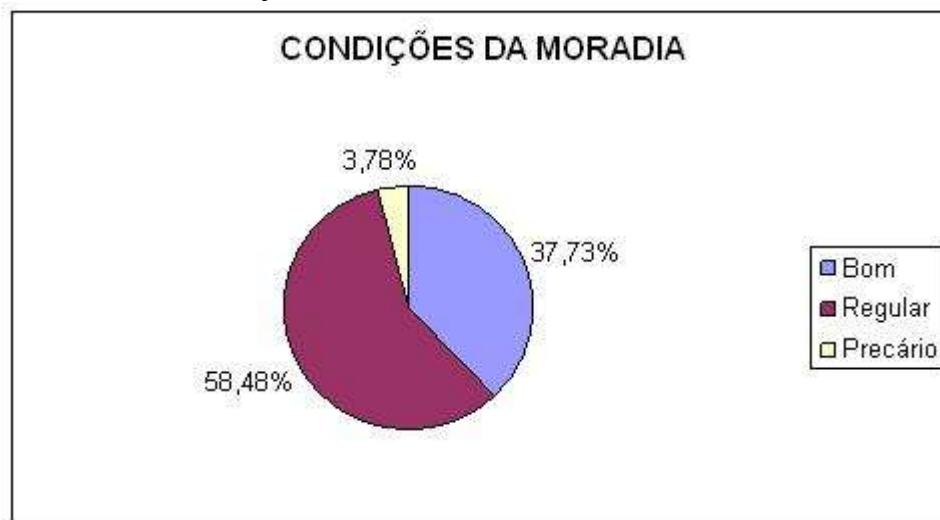


Fonte: COOPTRASC, 2007.

Organização: O autor

No que se refere à instalação de energia elétrica, 97,64% das propriedades dispõem dos serviços prestados pela Companhia Catarinense de Energia Elétrica – CELESC -, conseguida através do Programa Luz no Campo, estabelecido pelo Governo Federal.

GRÁFICO 6: Condições de moradia



Fonte: COOPTRASC, 2007.

Organização: O autor

Em relação à posse dos lotes, 78,23% deles estão devidamente regularizados. Por outro lado, 21,77% encontram-se em situação irregular perante o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA.

Com a implantação do assentamento e as políticas de apoio à produção camponesa, percebem-se saltos qualitativos e quantitativos na produção na referida área em relação ao antigo latifúndio.

Na análise dos dados fornecidos pelo Setor de Tributação da Prefeitura Municipal de Abelardo Luz, percebe-se claramente o avanço produtivo que houve na área após a implantação do Assentamento.

É perceptível a diversidade produtiva existente na área, não somente em atividades agrícolas como também naquelas caracterizadas como não-agrícolas.

Enquanto latifúndio, a produção mais expressiva na área era a de grãos, seguida da extração de erva-mate e da pecuária. Após o processo de Reforma Agrária, os grãos continuam sendo a principal produção, conforme pode ser observado no Quadro 7:

QUADRO 7: Contribuição do Assentamento ao movimento econômico do Município

	1996*	2004	2005	2006	2007	2008
Grãos (Kg)	1.148.779	1.786.624	1.947.136	2.266.829	1.594.711	1.516.066
Gado (cabeças)	14	1.176	95	807	7.511	871
Leite (litros)	0	24.102	37.400	47.504	611.561	959.657
Vassoura (unidades)	0	24	0	324	0	0
Fumo (Kg)	0	241.313	335.369	303.365	276.448	227.206
Erva-mate (Kg)	180.060	0	600	4.530	0	0
Lenha (m³)	0	0	2.469	207	80	2.538
Adubo Orgânico (Kg)	0	0	20	1.440	0	0
Tubérculos (Kg)	0	0	0	126	0	0
Pinhão (Kg)	0	0	0	78	0	0
Peixes (Kg)	0	0	0	0	107.017	10.590

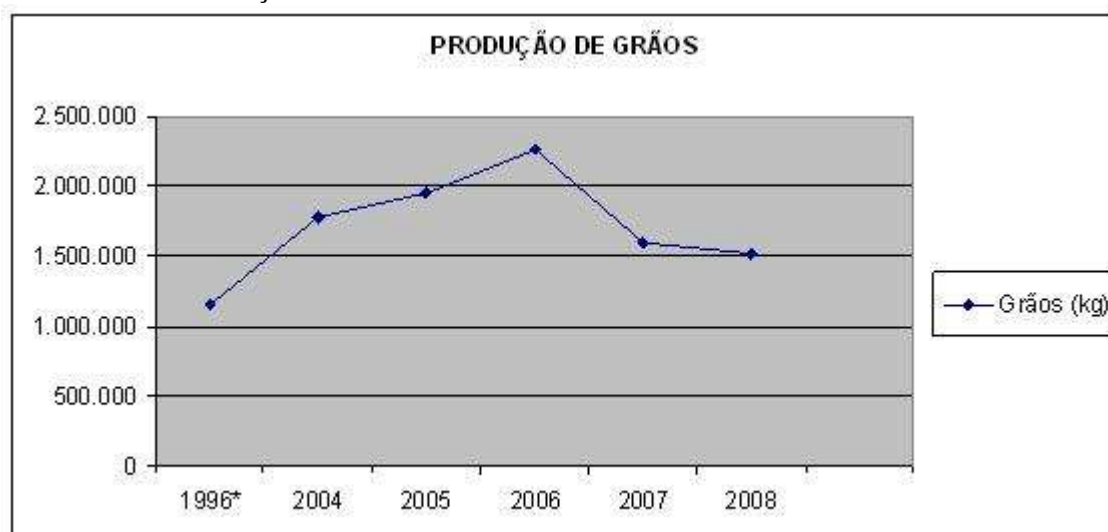
* último ano de produção declarada pelo latifúndio.

Fonte: Prefeitura Municipal de Abelardo Luz, 2009.

Organização: O autor

Quanto aos grãos, nota-se acentuado crescimento na produção pelos assentados em relação ao período anterior. Em 1996, ano no qual a área ainda estava sob posse de um único proprietário, ela esteve na casa dos 1.148.779 Kg, no período analisado neste trabalho, percebe-se a elevação nos níveis produtivos. Em 2004, houve um aumento percentual de 155% em relação ao ano de 1996. Nos anos subsequentes, este percentual sofreu oscilações, atingindo o pico em 2006 e decrescendo nos anos seguintes. No entanto, mesmo havendo tal decréscimo, a produtividade do assentamento sempre foi superior à produção de grãos do latifúndio, conforme se pode observar no Gráfico 7.

GRÁFICO 7: Produção de Grãos



Fonte: Prefeitura Municipal de Abelardo Luz, 2009.

Organização: O autor.

No entanto, há de se salientar que no período em que houve tal decréscimo na produção de grãos, outras atividades econômicas tiveram avanço produtivo, como é o caso da produção leiteira, fumageira e da piscicultura.

Em relação à produção leiteira, no período analisado, houve crescimento substancial, demonstrando a importância desta atividade econômica para os assentados, conforme pode ser visualizado no Gráfico 8:

GRÁFICO 8: Produção Leiteira



Fonte: Prefeitura Municipal de Abelardo Luz, 2009.

Organização: O autor.

A relevância dada a esta atividade advém do fato de ser contínua durante o ano, trazendo renda mensal aos assentados e, conseqüentemente à economia local. Na maioria das propriedades, o provimento econômico das famílias é oriundo desta atividade. Além da produção de gado leiteiro, há ainda no Assentamento a produção de gado para a comercialização, a qual teve no ano de 2007, sua maior expressão.

Nesta perspectiva, acreditamos que um dos motivos da diminuição da produção de grãos nos anos de 2007 e 2008 seja o aumento da atividade pecuária, já que para o seu desenvolvimento são necessárias áreas de pastagens, as quais, por sua vez, substituíram áreas produtivas de grãos e de fumo.

Tal aumento pode ser observado no Gráfico 9, que analisa a comercialização de animais.

GRÁFICO 9: Comercialização de Gado

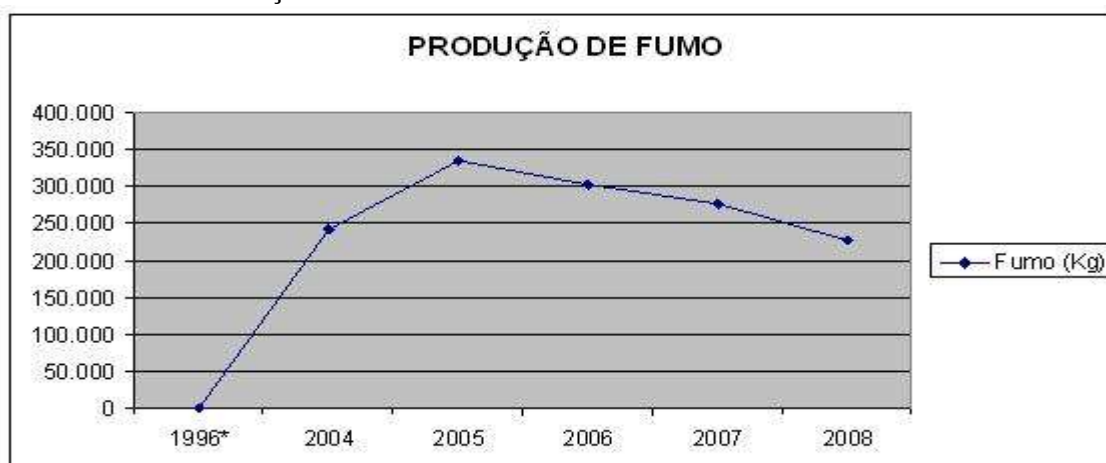


Fonte: Prefeitura Municipal de Abelardo Luz, 2009.

Organização: O autor.

Outra atividade econômica significativa nos assentamentos é a fumageira. A produção de fumo está vinculada às alternativas de multifuncionalização da propriedade. Implantada como alternativa de geração de renda entre os assentados, na atualidade, a produção do tabaco é a terceira maior no Assentamento. A evolução da produção fumageira pode ser visualizada no Gráfico 10.

GRÁFICO 10: Produção de Fumo



Fonte: Prefeitura Municipal de Abelardo Luz, 2009.

Organização: O autor

A implantação de determinadas atividades econômicas nas áreas de assentamentos se constitui em estratégias para o “desenvolvimento” local pensadas em dado momento.

Algumas delas pensadas e implantadas pelo Estado, outras pela atuação dos Movimentos Sociais, outras ainda, pela atuação da iniciativa privada e, em alguns casos, na atuação em conjunto entre duas ou mais destas esferas.

No entanto, para que as atividades de produção agropecuária sejam desenvolvidas é necessária a extração da vegetação existente na área, o que, por sua vez pode se tornar uma atividade rentável.

Nos anos de 2005 e 2008 houve expressiva venda de lenha pelos assentados, chegando, neste último a 2.538 m³, como pode ser percebido no Gráfico 11.

Por outro lado, nota-se uma contradição: se o que é pretendido através da política de assentamentos é uma agricultura familiar com vistas à sustentabilidade, o grande montante de lenha extraída e vendida pelos assentados evidencia a fragilidade na política de manejo ambiental existente.

GRÁFICO 11: Comercialização de lenha



Fonte: Prefeitura Municipal de Abelardo Luz, 2009.
Organização: O autor.

Uma atividade econômica que perdeu expressão no assentamento foi a extração de erva-mate. Atividade econômica historicamente realizada na região contribuiu, sobremaneira, para o desenvolvimento do oeste catarinense. Para Wachovicz (1995), no século XIX, a extração de erva-mate era a segunda maior atividade econômica da região, sendo precedida apenas pela pecuária.

A região do Assentamento Congonhas não fugiu a esta regra, pois a produção de erva-mate foi muito expressiva até fins do século XIX. Em 1996, último ano da área enquanto

latifúndio, a produção foi de 180.060 Kg. No entanto, após a implantação do Assentamento, houve significativa queda nas taxas de produção. Em 2005 e 2006, respectivamente, produziu-se apenas 0,33% e 2,5% do montante produzido naquele ano, sendo que nos anos subsequentes não houve produção.

Além das atividades econômicas já mencionadas, outras atividades contribuem para a multifuncionalização das propriedades e, por consequência, trazem renda para as famílias.

Encontram-se, dentro das propriedades, determinadas atividades caracterizadas como agricultura convencional e, outras, com características de agricultura familiar. Pela expressão que a produção de grãos, de leite e de fumo apresentam, suas características diferem-se das demais realizadas no Assentamento.

Em menor proporção, mas não menos importantes para o desenvolvimento local, outras atividades tais como a piscicultura, a venda de hortifrutigranjeiros, adubo orgânico e a produção artesanal de vassouras são desenvolvidas nas propriedades.

Ainda, além das atividades econômicas realizadas dentro do assentamento, em 35,7% das famílias existem outras atividades de geração de renda, tais como trabalho fora do assentamento (9,4%), produção de carvão vegetal (2,3%) e ainda 23,5% daqueles que obtêm renda fora da unidade produtiva a conseguem através da previdência social.

Por outro lado, há de se considerar que o sucesso de um projeto de Reforma Agrária também depende da manutenção das relações estabelecidas entre a sociedade nele instalada com a natureza que os circunda, posto que, o ambiente natural é o substrato para a realização de atividades econômicas e, portanto, seu equilíbrio deve ser buscado.

Ao analisar os indicadores do Assentamento em questão, os fatores desta categoria também foram observados, os quais serão discutidos a seguir.

Os resíduos sólidos produzidos nas propriedades, em sua maioria (47,17%), são queimados, enterrados (37,73%) e, somente 15,10% utiliza estes resíduos, quando de origem orgânica, para a compostagem, podendo reutilizá-lo no ciclo de nutrientes. Ainda, quanto ao destino das embalagens vazias de agrotóxicos, é baixo o número de assentados que as guardam ou enterram (6%), 94% as devolvem na empresas onde as adquiriu para que estas as dêem o destino correto.

Em 89,62% dos lotes do assentamento a quantidade de água é suficiente, durante o ano, para o abastecimento, tanto para o consumo das famílias, quanto para a realização de atividades que dela necessitam. A captação é feita diretamente de fontes naturais ou

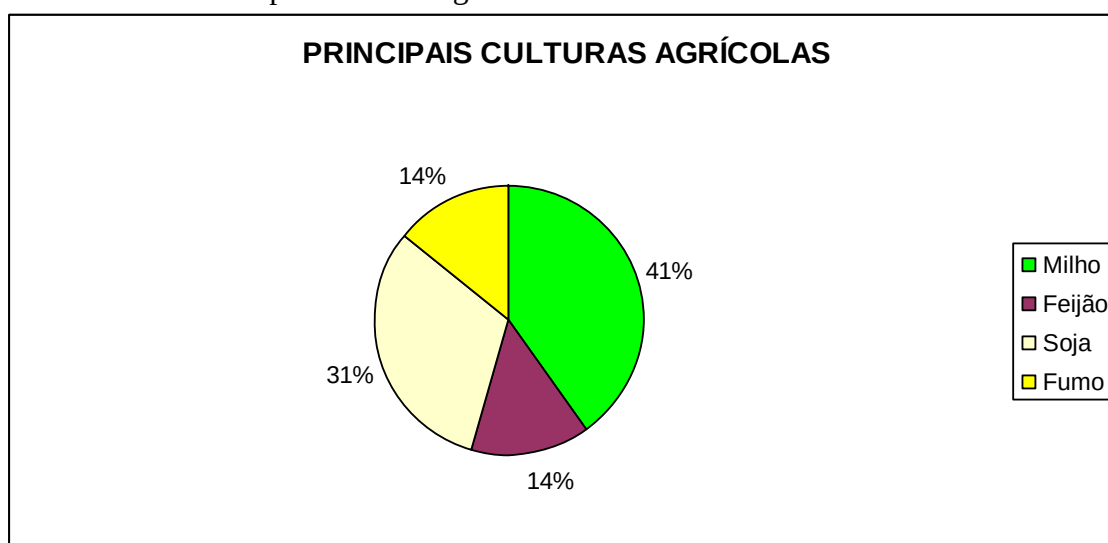
protegidas (66,98% e 7%, respectivamente), ou ainda, em poços cavados (21,23%) ou poços encamisados (4,72%). Na concepção dos moradores, em 71% das propriedades a qualidade da água é considerada boa, em detrimento de 29% que a consideram em estado regular.

Quanto à questão sanitária, 81,13% das habitações é servida por sanitários de alvenaria, anexados à construção da moradia, enquanto 18,87% delas possuem banheiro de madeira fora da casa.

O esgoto produzido nas residências é coletado, em 88,21%, em buraco cavado no solo, sendo que apenas 11,79% das famílias destinam o esgoto às fossas completas. Em relação ao descarte das águas utilizadas para os serviços domésticos e de higiene (pia, tanque e chuveiro), 88,21% delas é lançada a céu aberto, enquanto 12% das residências dão tratamento adequado a elas, destinando-as às caixas de gordura e sumidouros.

Além da produção para a comercialização, anteriormente citada, verifica-se na totalidade produtiva que a maior parte das culturas é representada pelo milho (41%) e pela soja (31%), sendo esta utilizada para a comercialização e, aquele, em sua maioria, utilizado dentro da propriedade para o consumo humano e animal e, a menor vendida no comércio local. Estas produções lideram o ranking da produção agrícola, seguidas do feijão (14%) utilizado para a subsistência das famílias, e do fumo (14%). Estas informações podem ser melhor verificadas no Gráfico 12:

GRÁFICO 12: Principais culturas agrícolas



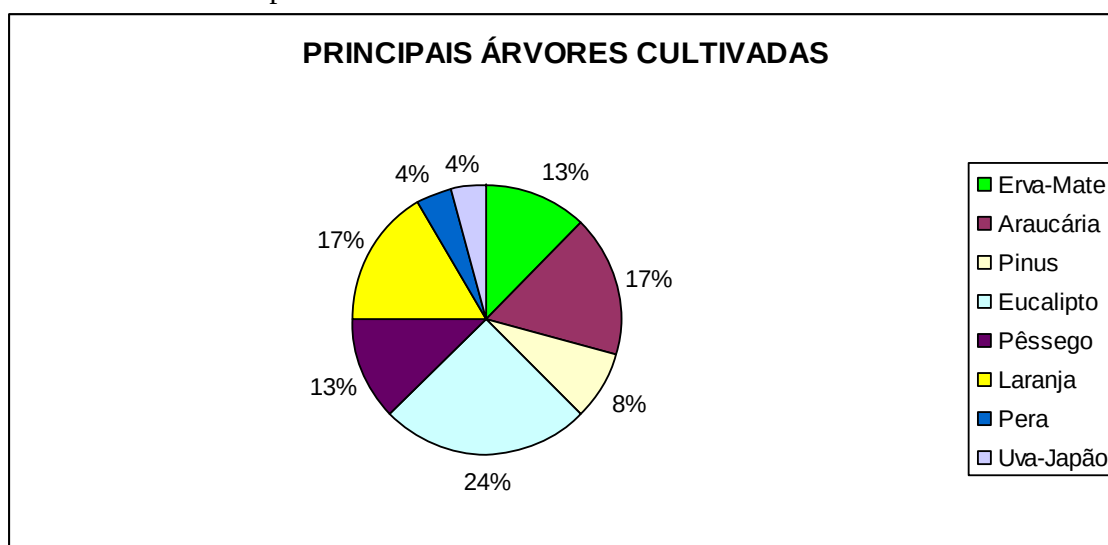
Fonte: Pesquisa de campo, 2009.
Organização: do autor.

Também é frequente o plantio de árvores, algumas com finalidades comerciais, outras para o consumo de seus frutos pela família e outras, conforme pode ser visualizado no Gráfico 13. É como o caso das araucárias (17%), por exemplo, plantadas apenas com fins preservacionistas.

As árvores frutíferas representam considerável percentual entre as cultivadas, totalizando 38%, seguidos daquelas plantadas com fins comerciais: eucalipto (24%), erva-mate (13%) e pinus (8%).

Percebe-se ainda uma considerável preocupação com a preservação dos rios e córregos, bem como com a preservação dos solos. Neste sentido, apenas 31,58% dos entrevistados afirmam utilizar as margens para o cultivo e a criação de animais em detrimento de outros 68,42% que afirmam ter tal preocupação.

GRÁFICO 13: Principais árvores cultivadas

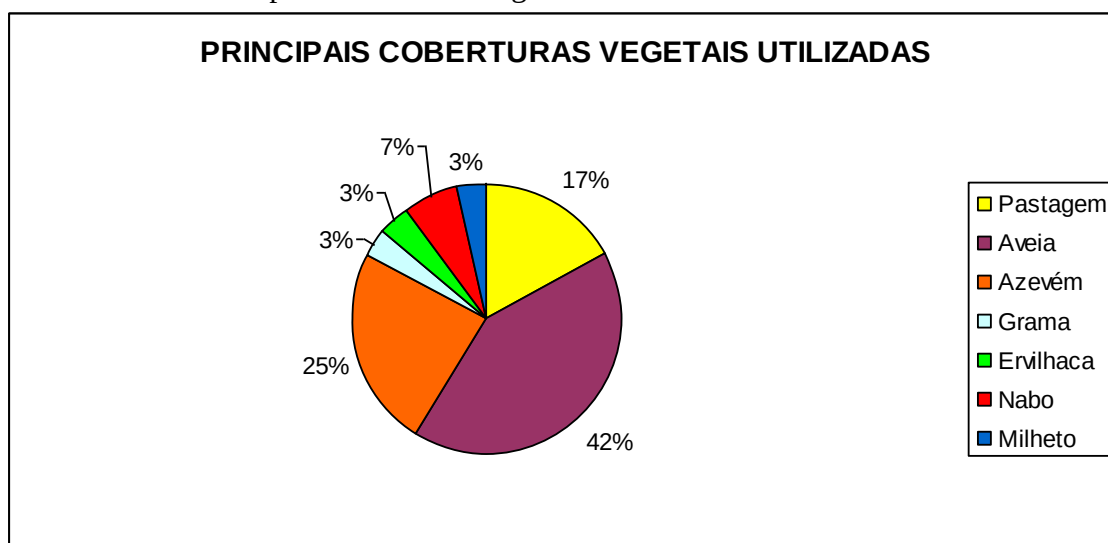


Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Organização: do autor.

No que se refere à proteção dos solos, os entrevistados foram unânimes ao afirmar que de algum modo utilizam cobertura vegetal para a proteção deste recurso. Em conformidade com o Gráfico 14, a cobertura verde mais utilizada com esta finalidade é a aveia (42% do total), seguida pela azevém (25%) e por algum tipo de vegetal que possa ser utilizado como pastagem para os animais (17%). Os outros 16% dos entrevistados afirmam também utilizar outros tipos de vegetais com esta finalidade. A saber: o nabo numa proporção de 7%, a ervilhaca, a grama e o milho, todos numa dimensão de 3% cada.

GRÁFICO 14: Principais Coberturas Vegetais Utilizadas



Fonte: Pesquisa de campo

Organização: do autor.

No entanto, há de se considerar que o uso de insumos químicos é considerável nestas propriedades. Do total de entrevistados, apenas 10,53% afirmam que não utilizam adubos químicos em hipótese alguma. O restante (89,47%), afirmam utilizar adubos químicos e também adubos orgânicos. Entre estes, os principais são os excrementos dos animais criados na propriedade, como vacas, galinhas, perus, e também restos de vegetais, principalmente a palha de milho e de trigo.

CAPÍTULO V

NATUREZA, TERRA E TRABALHO NA PRÁXIS ESCOLAR: DIALOGANDO COM O CAMPO DE PESQUISA

"A fase em que vivemos é uma fase de luta e de construção, construção que se faz por baixo, de baixo para cima, E que só será possível e benéfica na condição em que cada membro da sociedade compreenda claramente *a que é preciso construir e como é preciso construir.*"
Pistrak (2000, p. 41)

A Escola de Ensino Médio Paulo Freire está localizada em um dos mais novos assentamentos da Reforma Agrária do Município, o assentamento Congonhas, foco do nosso trabalho.

Implantada em 2004, sendo uma extensão da Escola de Educação Básica Professor Anacleto Damiani, uma escola estadual urbana, nos três primeiros anos de funcionamento as aulas de Ensino Médio no Assentamento estavam burocrática e pedagogicamente vinculadas àquela escola.

No entanto, por pressão da comunidade escolar, juntamente com o Setor de Educação do MST, em 2007 conseguiu-se o desmembramento das turmas da Escola Professor Anacleto Damiani que funcionavam no Assentamento tendo, a partir de então, a institucionalização de um novo educandário: a Escola de Ensino Médio Paulo Freire.

Segundo informações do seu Projeto Político Pedagógico (2009), o nome foi escolhido pelos grupos de estudos/núcleos (forma organizativa da escola, que será detalhada adiante), que resolveram homenagear o educador Paulo Freire, pelas suas contribuições à educação no País.

Apesar de mantida pelo Estado, a Escola tem sua história intimamente relacionada à luta pela terra e pela manutenção das condições materiais e imateriais da sobrevivência camponesa, a exemplo das condições ideológicas, políticas e culturais do sujeito camponês, como também a manutenção dos processos produtivos a elas subjacentes.

Inicialmente, a escola não contava com sede própria, tendo turmas funcionando em salas emprestadas na escola de Ensino Fundamental e outras, ainda, em salas de aula improvisadas no Centro de Formação²², antiga sede da Agropastoril Fazenda Congonhas

²² Quando implantado o Assentamento, em 1997, sua Sede Social ficou localizada onde a sede do latifúndio que

(Foto 4).



Foto 4: Centro de Formação do MST

Fonte: Acervo Particular.

Em 2007, a Escola de Ensino Médio Paulo Freire passou a ter prédio próprio, com estruturas de salas de aula, salas dos professores, banheiros e cozinha (Foto 5). Em 2011, foi contemplada com recursos do Governo Federal para sua ampliação e implantação de laboratórios de informática, química e biologia.

Atualmente, a Escola atende 115 alunos, oriundos do próprio assentamento e de outros quatro, a saber: Novo Horizonte, Indianópolis, Roseli Nunes e 13 de Novembro, os quais têm distância aproximada da sede da Escola de 1 a 18 quilômetros.

Além do Ensino Médio, denominado na Escola de “Educação Geral”, o educandário oferece, desde 2009, o curso de Nível Médio Integrado em Ciências da Natureza – Técnico em Agroecologia, foco no nosso estudo.

lhe deu origem. O Movimento aproveitou a casa que era do fazendeiro, Saldanha Ribas, como ponto de formação política e produtiva para todos os assentamentos da região.



Foto 5: Fachada da Escola de Ensino Médio Paulo Freire.
Fonte: Arquivo Particular.

5.1. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

A escola, na sua condição de instituição formadora e em formação, não deve desenvolver suas práticas desvinculadas de um projeto maior, vinculado às concepções de mundo, de sociedade, de sujeitos, de aprendizagem e, por consequência, do seu próprio papel nestas relações.

É nesta conjuntura é que ao mesmo tempo em que são resultado das políticas educacionais de contextos mais amplos (municipais, estaduais e federais), as instituições escolares têm autonomia e respaldo legal para direcionar (respeitando as diretrizes gerais de organização e funcionamento) os seus processos pedagógicos de acordo com a realidade local/regional²³.

No entanto, este processo de construção da identidade institucional deve estar documentado no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada uma das unidades escolares. É neste documento que estão arrolados princípios, procedimentos e momentos de ensino e aprendizagem que se desenvolverão na escola, desde o âmbito pedagógico até o

²³ Para maior detalhamento de tais possibilidades, vide a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), nos seus artigos 3, 4 e 12.

administrativo.

Para Wanderer e Pedroza (2010, p. 122), o Projeto Político Pedagógico enquanto elemento norteador do trabalho escolar assume a sua amplitude na medida em que, para além de um cumprimento de burocracia, se torna “um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo, que a influencia e é por ela influenciada,” tratando-se de um documento que, quando bem elaborado e implementado, apresenta as condições necessárias para “clarificar a ação educativa da instituição educacional em sua totalidade, necessitando, por isso, da participação de todos os segmentos envolvidos no processo educacional.”

Neste sentido, a Escola de Ensino Médio Paulo Freire, tem no seu Projeto Político Pedagógico o amparo legal e pedagógico para a definição das suas atividades, enfatizando o trabalho e a luta pela posse da terra e pela manutenção das relações sociais do campo como elementos centrais e articuladores do processo educativo. As características fundantes de tal documento serão analisadas nas sessões que seguem.

5.1.1. A construção do Projeto Político Pedagógico da Escola

As necessidades populares “são vivenciadas e interpretadas pela experiência de classe e suas elaborações subjetivas são construídas na multiplicidade de experiências dos homens e mulheres em coletivo” (ANTONIO, 2010, p.63). Citando Thompson, o autor salienta que “o modo de produção e o processo histórico devem ser relevados para se compreender as próprias necessidades das classes populares”:

Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo – não como sujeitos autônomos, indivíduos ‘livres’, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos (THOMPSON, 1981, p. 182 *apud* ANTÔNIO, 2010, p. 63, grifos no original).

Importa considerar, neste contexto, que um processo educativo não pode ser pensado sem considerar uma direção teórica e ideológica que lhe sustentem, não podendo ser pensado e gerido desconsiderando-se a amplitude das relações (econômicas, políticas, culturais e socioambientais) que permeiam as ações dos sujeitos componentes da sociedade na qual tal processo será implementado.

Acreditamos, tal como Nogueira e Carneiro (2008/2009, p. 26), que os processos educativos, em todos os tempos e espaços que os compõem, devam necessariamente vincular-se a construção de uma consciência cidadã dos sujeitos que dele fazem parte, a partir “de um olhar crítico, analítico e problematizador sobre a realidade de vida dos sujeitos-alunos.”

Assim, na tentativa de agregar os anseios da comunidade no desenvolvimento da ação educativa, a Escola optou pela construção coletiva do seu projeto Político Pedagógico, sendo organizada, segundo Vieira (2009) em cinco fases, com objetivos e metodologias de trabalho distintos:

- 1- Diagnóstico;
- 2- Plenária 1;
- 3- Plenária 2;
- 4- Reunião de trabalho;
- 5- Aprovação;

O momento do diagnóstico consistiu em reuniões com os pais e visitas às famílias dos educandos, realizadas pelos professores e equipe gestora da escola. Tal atividade foi finalizada com a construção do relatório de diagnóstico da realidade escolar, servindo como marco-situacional do educandário.

Posteriormente, ocorreu a primeira plenária, reunindo pais, professores, gestores e membros do Movimento Sem-Terra. Segundo a autora, a discussão foi centrada na questão: “A escola que precisamos é para qual sociedade?” No pano de fundo do debate estava colocado o campo como local de vida, luta e história e a escola tomada na perspectiva de buscar a permanência dos jovens no campo. Desta fase da construção do PPP resultaram os princípios filosóficos e pedagógicos da escola, os quais serão discutidos no item 6.1.2 deste trabalho.

A segunda plenária, contando com a representação dos mesmos grupos descritos acima objetivou discutir a dinâmica, o funcionamento e a organização da escola, apontando para as finalidades, acordos e normas da convivência escolar.

Após tais plenárias, organizou-se o texto-base do PPP, o qual serviu como pauta para a próxima fase: a reunião de trabalho entre a Escola, o setor de Educação do MST e a equipe de Supervisão da Educação Básica e Profissional da Gerência Regional de Educação e Desenvolvimento (GERED), vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Regional de

Xanxerê-SC, responsável pela rede estadual de ensino na região. Segundo a autora, este momento do trabalho objetivou garantir a legalidade nas ações inscritas no documento.

Como quinta e última fase do processo de organização do Projeto Político Pedagógico da Escola, veio a aprovação do documento final, por todas as pessoas que fizeram parte da sua construção.

Para a autora, a construção coletiva do PPP :

revelou questões importantes, entre elas, a própria utopia de construir escolas com vida própria, com histórias diferentes, com educação além da escola, mas, principalmente, trouxe a necessidade de sonhar com uma escola do campo, com todas as condições que muitas escolas do meio rural têm e, sobretudo, apostar na criatividade e na vontade dos educandos e da comunidade na construção de educação diferente (VIEIRA, 2009. p.1).

Em nosso ponto de vista, a construção de um Projeto Político Pedagógico situado nestas condições traz em sua própria constituição a possibilidade de reflexão dos sujeitos que vivem nestes espaços e se utilizam das estruturas escolares verem-se como agentes construtores de uma vida mais justa, igualitária, solidária e democrática.

A construção coletiva de um PPP permite à comunidade olhar para si, na perspectiva de constituir processos pedagógicos nos quais a ação política do educandário esteja subjacente, que coloca os envolvidos com a escola, em todos os âmbitos, na condição de sujeitos políticos, coletivos, portadores de identidades comuns. É neste contexto que o *político* do PPP é entendido como “compromisso com a formação do cidadão para determinado tipo de sociedade. [...] Política é entendida como matéria-prima, como elemento oculto em cada relação da vida” (DE ROSSI, 2003. p. 325-326).

É neste contexto que o PPP traduz em seus escritos os anseios colocados pela comunidade quando do diagnóstico e das plenárias para debate. A comunidade trouxe seus anseios, as necessidades sentidas na prática da vida e do trabalho. À Escola coube sistematizar tais necessidades empíricas e buscar embasamento teórico e legal afim de transpor tais anseios à prática pedagógica da escola.

5.1.2. Objetivo, princípios e concepção filosófico-pedagógica da escola

É importante notarmos que a construção do Projeto Político Pedagógico da Escola de

Ensino Médio Paulo Freire, traz no bojo do seu processo constitutivo a mesma noção tomada pela “Conferência Por uma Educação Básica do Campo” defendida pelos Movimentos Sociais, dentre os quais o MST: “a importância do trabalho coletivo” e a ideia de que “não entende apenas como escola a sala de aula, mas toda a realidade existente dentro e fora do Assentamento”(PPP, 2009. p.6).

A ideia central que permeia toda a construção do Projeto Pedagógico da Escola e que *a priori*, devia estar presente em todas as práticas pedagógicas dos seus professores é a de que a escola precisa não só permitir a compreensão e apreensão do conhecimento científico histórica e contextualmente produzido, mas para, além disso, valorizar os sujeitos que fazem parte da luta pela terra, das lutas individuais e coletivas através das quais o assentamento e os próprios assentados constituíram-se enquanto sujeitos do processo.

É uma educação de valores que busca mobilizar para a compreensão, a reprodução e a melhorias qualitativas de um modo de vida e de produção específico, resultante das suas bandeiras políticas, econômicas, culturais e, também, socioambientais.

Analizando o documento do Projeto Político Pedagógico da Escola (2009), podemos retirar como principais características fundantes da sua proposta educativa:

- **Educação de classe:** tendo a classe trabalhadora-assentada como seu principal público e contextualizada nas lutas pela posse da terra e pela manutenção das condições objetivas para nela permanecer após a conquista, um dos focos expressos no PPP da Escola é a implantação de métodos, organização e seleção de conteúdos alinhados às concepções político-organizativas do Movimento que venham contribuir na “emancipação do povo trabalhador, em todas as suas dimensões”(PPP, 2009, p.6);
- **Democratização do ensino:** entendendo a educação como direitos de todos, a escola propõe que a educação extrapole os limites do ensino formal;
- **Vinculação aos Movimentos Sociais:** na perspectiva de valorizar a história das vivência das lutas pela propriedade e pelos direitos sociais, de formação dos assentamentos, de constituição de comunidades e identidades coletivas, o Projeto Político Pedagógico da escola está, necessariamente vinculado, com uma proposta educativa que de “conta das demandas dos trabalhadores, com estes participando ativamente dos processos de mudanças” (PPP, 2009. p.7);
- **Educação para o trabalho e cooperação:** tendo como ponto basilar a ideia de

que um projeto de educação do campo em de assentamento precisa, necessariamente estar vinculado ao projeto de Reforma Agrária ao qual está ligado. O trabalho é uma categoria fundante da própria concepção de Reforma Agrária, tendo em vista que é nele e a partir dele que as condições objetivas de existência e de reprodução camponesa tomarão forma.

Ainda, ao analisarmos as concepções subjacentes à Proposta Pedagógica da Escola, evidenciamos a vinculação imanente que esta explicita com as práticas do trabalho. Baseando-se no texto da Proposta Curricular de Santa Catarina, afirma que:

Importa educar para o trabalho, o que transcende a mera capacitação e treinamento profissional. Referenciadas no trabalho como princípio educativo, a educação básica e a educação profissional integram-se em processos de formação científico-técnico e cultural, impregnadas pelo caráter democrático. Dessa forma, reafirmamos que a ‘escola não é uma empresa’ e que o processo educativo ‘não é um processo de produção de mercadorias’ (SANTA CATARINA, 1998. p.111 *apud* PPP, 2009).

Ainda, atrelada à visão do trabalho como princípio para a educação, a Escola defende que a construção de um conhecimento que atenda as necessidades concretas do povo assentado, que seja democrático e contribua efetivamente para uma formação humana que atenda as exigências do seu Projeto de Reforma Agrária deve colaborar para a manutenção de relações produtivas entre os camponeses sem que estes precisem aderir ao mercado capitalista. Neste sentido, propõe uma “formação de cidadão-militante, [...] que aprende na luta do dia-a-dia, uma formação para a cooperação” (PPP, 2009, p. 10).

Nesta linha, a Escola traz como desafio construir, coletivamente, alternativas que evitem o êxodo campo-cidade, bastante evidente entre os jovens egressos do Ensino Fundamental e Médio, tendo na implantação do curso de Nível Médio Integrado em Ciências da Natureza – Técnico em Agroecologia, seu principal instrumento para o desenvolvimento político e técnico, trabalhado, concomitantemente, aspectos relativos à formação ideológica de base do Movimento, ao trabalho, à produção e ao auto-consumo, permeados por uma discussão de caráter socioambiental.

5.2. O CURSO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA – TÉCNICO EM AGROECOLOGIA

5.2.1. Objetivos da produção agroecológica

A iniciativa de oferta de um curso profissionalizante que viesse ao encontro das lutas históricas do MST, em contraponto ao agronegócio e à todas as formas de espoliação do trabalhador rural pelo capital foi o ponto de partida para a idealização do projeto e a implantação do curso de nível médio integrado em Ciências da Natureza – Técnico em Agroecologia, na Escola de Ensino Médio Paulo Freire.

Duas questões se colocam a fim de melhor entendermos os objetivos de implantação de um curso desta natureza na tentativa de redimensionar a dinâmica produtiva local:

- O que é e o que objetiva uma produção agroecológica?
- Em que se baseiam as práticas produtivas de base agroecológica?

De antemão, pensamos ser oportuno salientar que, em nossa concepção, agroecologia não é uma prática produtiva que se implante de *hora para outra*, mas é, antes de tudo, resultado de um processo de conscientização do produtor, sendo que sua implantação na estrutura produtiva de uma propriedade tem como característica ser um processo lento e gradual. Diante disso é que comungamos com Caporal (2009, p.18) ao afirmar que:

O conceito de transição agroecológica, entendida como um processo gradual e multilinear de mudança, que ocorre através do tempo, nas formas de manejo dos agroecossistemas, que, na agricultura, tem como meta a passagem de um modelo agroquímico de produção e de outros sistemas degradantes do meio ambiente [...] a estilos de agriculturas que incorporem princípios e tecnologias de base ecológica. Essa ideia de mudança se refere a um processo de evolução contínua e crescente no tempo, porém sem ter um momento final determinado.

A lógica argumentativa acerca da necessidade de implantação de padrões produtivos agroecológicos se constrói na necessidade de contraponto ao modelo produtivo pautado no “pacote tecnológico” da Revolução Verde, já apontado em capítulos anteriores como sendo uma das causas mais recentes da expropriação de sujeitos camponeses à posse da terra, bem como no debate acerca da segurança alimentar²⁴ que vem permeando as discussões dos

²⁴ Para Caporal (2009, p. 6) tratar da temática da “segurança alimentar” significa não só garantir o acesso e a oferta de alimentos em si. Para além disso, o autor sugere que a ter-se segurança alimentar significa também garantir a qualidade biológica e nutricional dos alimentos fornecidos ao consumidor, que não sejam

Movimentos Sociais do Campo, em especial após a segunda metade dos anos 1990.

Neste contexto, logo percebe-se que tratar de uma produção agroecológica encontra-se num contexto mais amplo do que apenas tomá-la por um viés técnico-agonômico, (CAPORAL, 2009). É um modelo produtivo que se atém das questões da biotecnologia histórica para a produtividade dos agroecossistemas mas, para além disso, exige avaliação estratégica das áreas de implantação considerando, inclusive, as necessidades das próximas gerações (humanas, da flora e fauna componentes do agroecossistema).

Neste sentido, Carmo (2004, p.414) afirma que os “sistema agroecológicos precisam resgatar conhecimentos desprezados pela tecnologia moderna para obter agroecossistemas produtivos e sustentáveis.”

A este respeito, Caporal e Costabeber (2004) chamavam a atenção para o fato de que tratar das questões produtivas em agroecologia sem discutir e buscar soluções para as frágeis bases sociais, políticas e econômicas que até o presente sustentaram o modelo produtivo da Revolução Verde é apenas uma “vã tentativa de recauchutagem do mesmo modelo.”

Sendo assim, os estudos de Altieri (2002), Guzmán e Molina (2005) e Gutierrez (2006) apontam que a alternativa agroecológica de produção deve diferenciar-se daquelas proposições de agricultura alternativa que objetivam apenas “idealizar que a reprodução ampliada do capital possa ocorrer sem provocar efeitos devastadores, ambientais ou sociais (CAMARGO, 2007, p. 160). Para além disso, a proposta dos autores mencionados deixa evidente a necessidade de um posicionamento político e ideológico em relação ao assunto²⁵.

No caso da formação do discurso agroecológico nas bandeiras de luta do MST, Barcelos (2010, p. 46) citando Costa Neto e Canavesi (2002) salienta que

A perspectiva da agroecologia passou a ser introduzida na pauta do MST após a realização do 3º Congresso Nacional, realizado em 1995, em Brasília. Desse ano em diante, o discurso do MST intensificou seu conteúdo em favor de um modelo de desenvolvimento pautado pelos princípios da sustentabilidade.

contaminados e que façam bem à saúde de quem os ingere.

²⁵ Note-se que ambos os posicionamentos acerca das agriculturas alternativas podem ser comparados às concepções de Educação Ambiental e seus desdobramentos do ponto de vista das ações ambientais apresentados no Quadro I. Enquanto o primeiro grupo de “agriculturas alternativas” busca mitigar os efeitos da produção em larga escala, mas ainda prezando pelo desenvolvimento do capital, tendo nas tecnologias a principal ferramenta para a conservação ambiental. O segundo grupo, dentro do qual se insere a agroecologia, encaixa-se num perfil “emancipatório-popular” no qual um posicionamento ideológico não-reducionista e de motivação transformadora da realidade econômica, política, cultural e socioambiental deve permear as suas práticas.

O mesmo autor salienta que o discurso agroecológico passa a ser mais contundente no âmbito do Movimento a partir de 1995, quando este passou a compor a Via Campesina, tendo em vista que este movimento internacional tem atuado “de forma destacada em relação à agenda socioambiental” (BARCELOS, 2010. p.46).

O mesmo autor ainda destaca que no 5º Congresso Nacional do MST, realizado em 2007, “os novos princípios, valores e práticas do desenvolvimento sustentável foram direcionados para os assentamentos rurais, iniciando as estratégias de uma transição agroecológica”, listando-se, para tanto alguns compromissos das áreas de assentamentos rurais vinculados ao MST (BARCELOS, 2010. p.47). A saber:

1. Defesa das sementes nativas e crioulas;
2. Luta contra as sementes transgênicas;
3. Difusão das práticas de agroecologia e técnicas agrícolas em equilíbrio com o meio ambiente;
4. Produzir, prioritariamente, alimentos sem agrotóxicos para o mercado interno.

Ao colocar a agroecologia no contexto das suas bandeiras, o MST deixa claro que a posse da terra *per si* não é suficiente para a manutenção das relações sociais camponesas no âmbito da agricultura familiar camponesa, tampouco é o bastante para contrapor ao latifúndio e às suas práticas produtivas degradantes do ponto de vista da relação sociedade-natureza-produção.

É o que Guterres (2006, p. 18) salienta ao afirmar que “é preciso ir reforçando a partir de práticas concretas os elementos que diminuem a dependência e aumentam a autonomia do camponês na construção de um novo jeito de produzir na terra.”

Caporal (2009, p. 5) destaca em mesmo sentido que

[...] precisamos novos padrões tecnológicos, menos dependentes de insumos importados e caros (além de limitados), padrões compatíveis com as condições dos nossos ecossistemas, adaptáveis às condições de cada agroecossistema e dos sistemas culturais que estão envolvidos no processo social de produção agrícola.

Esta diminuição da dependência proposta por Guterres (2006) e Caporal (2009) ocorre tanto do ponto de vista do produtor, que tem condições de ficar menos dependente da aquisição de insumos, como também do próprio agroecossistema tendo em vista que em

agroecologia “o objetivo é trabalhar com e alimentar sistemas agrícolas complexos onde as interações ecológicas e sinergismos entre os componentes biológicos criem, eles próprios, a fertilidade do solo, a produtividade e a proteção das culturas” (ALTIERI, 2001. p.18).

Ainda, se analisado do ponto de vista das possíveis perdas que o agricultor pautado num padrão de agricultura convencional pode ter, um modelo agroecológico é mais vantajoso. A tendência da produção não-agroecológica é a produção monocultora em larga escala, contribuindo, deste modo, com a simplificação biológica da área de plantio e, por consequência, das relações ecossistêmicas daquele espaço.

Para Caporal (2009, p.12), uma produção nestes moldes “tende a ser mais susceptível às mudanças de clima, porque os sistemas agropecuários dominantes apresentam baixa capacidade de resiliência e auto grau de instabilidade ante a eventuais distúrbios climáticos,” propondo então que o manejo ecológico da flora e fauna, bem como dos recursos ambientais abióticos seja “a única alternativa verdadeiramente sustentável ante a atual situação de degradação”(CAPORAL, 2009. p.14).

No entanto, como já salientando, não é somente o padrão técnico-agronômico que precisa ser reestruturado para a implantação de uma estratégia produtiva agroecológica. Sevilla Guzmán e Ottmann (2004), propõem que os elementos centrais da agroecologia poder ser agrupados em três dimensões:

1. Ecológica e técnico agronômica;
2. Socioeconômica e cultural;
3. Sócio-política;

Importa reconhecer que as três dimensões não atuam isoladamente, pois na realidade objetiva são mutuamente complementares e, por consequência disso, a agroecologia necessita ter uma visão interdisciplinar e intersetorial das suas práticas:

O conhecimento sobre solos, climas, vegetação, animais e ecossistemas geralmente resulta em estratégias produtivas multidimensionais (isto é, múltiplos ecossistemas com múltiplas espécies), e estas estratégias proporcionam, dentro de certos limites ecológicos e técnicos, a auto-suficiência alimentar dos agricultores de determinada região (TOLEDO *et. al.*, 1985. P. 27).

Além dos elementos citados por Toledo *et. al.* (1985), os quais situam-se na dimensão Ecológica e técnico agronômica da agroecologia, acreditamos que os elementos discutidos nos Capítulos I e II deste trabalho (tecnoesfera, psicoesfera, trabalho, capital, apropriação da

natureza e Educação Ambiental emancipatória) componham as dimensões socioeconômica e cultural e sócio-política, constituindo-se em debates, conhecimentos e ações basilares para o processo de transição agroecológica.



Figura 1: Requisitos para uma transição agroecológica
Fontes: Altieri (2001); Sevilla Guzmán e Ottmann (2004).
Organização: Do autor.

No entanto, para o alcance dos objetivos traçados para a implantação de práticas produtivas agroecológicas acreditamos ser necessária a aquisição de novos conhecimentos, ou a rememoração das práticas tradicionais constituintes do que Porto-Gonçalves denominou de biotecnologia histórica, tanto em processos formais quanto não formais tendo em vista que:

A aprendizagem dos conhecimentos, ao constituir-se num *input* num *output* fundamental na dinâmica de inovação faz desta última um processo ativo das reorganizações sociais. A diversidade de conhecimento utilizados e das interações entre as fontes internas e externas desses conhecimentos são os dois fatores interdependentes que se confrontam e complementam sistematicamente. [...] Assim sendo, desenvolvimento das aprendizagens endógenas de um espaço local, depende, fundamentalmente, da capacidade

de integrar as solidariedades criadas, ao longo do tempo, nesse espaço. Em redes organizacionais com uma base de conhecimentos suficientemente ampla para interpretar e controlar uma diversidade de fluxos de informações.

É neste sentido que nos propomos a analisar como o curso de nível médio integrado em Ciências da Natureza – Técnico em Agroecologia, desenvolvido na Escola de Ensino Médio Paulo Freire, localizada no Assentamento Congonhas – Abelardo Luz-SC, desenvolve suas atividades de conhecimentos teórico-práticos no âmbito escolar e a aplicação destes conhecimentos nas propriedades rurais nas quais residem os educandos do curso, na perspectiva de visualizarmos as possibilidades de uma transição agroecológica no Assentamento.

5.2.2. A organização do curso Técnico em Agroecologia

O curso de Nível Médio Integrado em Ciências da Natureza – Técnico em Agroecologia funciona de maneira concomitante ao Ensino Médio. Isso significa dizer, que além das disciplinas da base nacional comum do Ensino Médio, oferece as disciplinas profissionalizantes, diferenciando-se do propedêutico por ter duração mínima de quatro anos.

Compõem a matriz curricular da parte profissionalizante do curso as seguintes disciplinas:

- Agrofloresta e fruticultura;
- Associativismo e cooperativismo;
- Bovinocultura de corte e leite;
- Culturas anuais;
- Experimentação agrícola;
- Gestão de unidades produtivas;
- Manejo de pastagens;
- Nutrição animal e homeopatia;
- Olericultura e plantas medicinais;
- Solos;
- Técnicas de beneficiamento de alimentos;
- Zootecnia;

As disciplinas são ofertadas em todas as séries do curso e oferecidas no período vespertino, totalizando 4.000 horas entre o Ensino Médio Regular, cursado no matutino, e o Profissionalizante.

Além da estrutura tradicionalmente encontrada nas escolas, a Escola de Ensino Médio Paulo Freire conta com área de terras disponível para o desenvolvimento das atividades práticas de produção e de experimentação. São 8 hectares de terras divididos entre área de bovinocultura de leite, criação de aves e suínos (6,5 hec.), horta, área de experimentos agrícolas e área de auto-consumo (1,5hec.).

Nestas áreas de terras, algumas atividades práticas/produativas vêm sendo desenvolvidas em complementação aos estudos teóricos. Entre elas podemos citar o Sistema de Suínos Criados ao Ar Livre – SISCAL – (Foto 6); o Pastoreio Racional Voisin – PRV – (Foto 7); a criação de aves no sistema de piqueteamento; Experimentação Agrícola (Foto8) e Horta (Fotos 9 e 10).



Foto 6: Sistema de Criação de Suínos ao Ar Livre
Fonte: Arquivo Pessoal.



Foto 7: Pastoreio Racional Voisin

Fonte: Arquivo Pessoal.



Foto 8: Experimentação Agrícola – Produção Consorciada de Pastagens.

Fonte: Arquivo Pessoal.



Foto 9: Olericultura ao ar livre
Fonte: Arquivo Pessoal.



Foto 10: Olericultura – Construção da Estufa.
Fonte: Arquivo Pessoal.

Analisaremos a partir deste ponto as inferências do Projeto Político Pedagógico da

Escola em relação ao Curso de Nível Médio Integrado em Ciências da Natureza – Técnico em Agroecologia. É importante observar que em relação aos princípios e práticas norteadores das atividades deste curso, o PPP os apresenta na forma de **palavras de ordem**²⁶, prática bastante utilizada nas marchas, caminhadas e outras manifestações dos movimentos populares. A saber:

- Todos ao trabalho!
- Todos se Organizando!
- Todos Participando!
- Todo o assentamento na Escola e toda a Escola no Assentamento!
- Todo o ensino partindo da prática!
- Todo professor é um militante!
- Todos se educando para o novo!
- Educação para o trabalho e pelo trabalho!

É importante notarmos que o rol de palavras de ordem basiladoras dos processos pedagógicos do curso inicia e se fecha no “trabalho”, evidenciando-se assim, o caráter educativo que este toma no contexto do Movimento.

O trabalho tem importância social, pois é nele e a partir dele que as formas organizativas do Movimento e da Escola tomam corpo. O trabalho permite a organização dos sujeitos na sua individualidade, mas também na coletividade.

Aprender a organizar-se na escola leva também a entender que:

O trabalho é a base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção do real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático (PISTRAK, 2000. p.38).

Assim, entendemos que, na concepção subjacente ao projeto pedagógico do curso, a auto-organização dos estudantes permite o controle do trabalho e da produtividade deste

²⁶ Segundo Rodrigues e Souza (2011), as palavras de ordem são “um recurso lingüístico, cujo propósito é condensar o maior número de informações, propostas e objetivos possíveis em um único enunciado.” Para o autor, no contexto do MST, as palavras de ordem são formas de “divulgar suas metas e propostas que representam a sua própria existência.” Vale apenas ressaltar que as palavras de ordem são no sentido da organização e não da imposição.

trabalho no âmbito das aulas práticas enquanto estratégia de aprendizagem das próprias formas de organização social do Movimento, a exemplo do associativismo e do cooperativismo, tema inclusive de uma disciplina do curso, conforme já citado.

Também é necessário atentarmos para o fato de que os processos pedagógicos e de trabalho, bem como as instâncias de tomada de decisão no contexto da Escola buscam levar os estudantes à participação, ou, tal como citado no PPP, o educando deve “aprender a democracia, ou seja, aprender a decidir, a respeitar as decisões do coletivo e executar decisões em conjunto” (PPP, 2009. p.15).

Outra característica importante da organização do curso, que o vincula diretamente às discussões acerca da educação do campo, é a estreita vinculação com os processos (econômicos, políticos, culturais e socioambientais) que ocorrem no Assentamento. Como vimos na seção que discutiu a construção do Projeto Político Pedagógico, a comunidade foi chamada a participar na decisão dos rumos da Escola, enquanto a Escola é entendida enquanto uma das “ferramentas para transformar a realidade das famílias assentadas” (PPP, 2009. p.16).

Em relação à quinta palavra de ordem “Todo ensino partindo da prática”, entendemos que tenha estreita vinculação com a defesa de Caldart (2002) de que é necessário educar os sujeitos do campo a partir do lugar onde eles vivem, pensada a partir dele, das lutas e tensões que nele ocorrem. Neste caso, educar pela prática significa tornar os conhecimentos significativos a partir das experiências do Assentamento, no trabalho, nos relacionamentos pessoais e comunitários. É partir da realidade, conhecer o científico e trabalhar a realidade tendo o viés da ciência para melhorar as relações que ali se estabelecessem.

Importa também percebermos que o educador necessita, de acordo com as palavras de ordem, ser alguém atrelado à realidade onde o processo educativo ocorre. Assim, ser educador na Escola de Ensino Médio Paulo Freire, não requer apenas o domínio técnico da área na qual atua, mas também, um preparo político-ideológico que o vincule à luta pela terra, pela educação e pelas demais bandeiras de luta do Movimento.

Sendo o professor um militante, suas práticas pedagógicas devem, necessariamente, desenvolver atividades que contribuam para a formação política dos educandos no dia-a-dia (TRANZILO, 2008).

O Projeto Político Pedagógico da Escola (2009,p.38) justifica a oferta do curso tendo vista “a necessidade de discussão sobre autoconsumo das famílias,” direcionando atenção para o fato de que:

A grande alternativa que se apresenta para a recuperação e manutenção da capacidade produtiva dos solos na agricultura familiar é o desenvolvimento de trabalhos de pesquisa, extensão rural, associativismo, a recuperação e preservação do meio ambiente, presentes na proposta de agroecologia que se baseia em princípios científicos, mas também com profundo respeito ao conhecimento tradicional do agricultor, levando em consideração sua condição socioeconômica (PPP, 2009. p.38).

O Projeto Político Pedagógico não evidencia claramente quais são os objetivos do curso. Porém, na análise do seu marco-conceitual é possível inferir que figuram em seus objetivos e práticas:

- Dominar técnicas com vistas a implementação dos princípios e práticas básicos da agroecologia;
- Entender a agricultura de forma holística/sistêmica;
- Garantir a participação dos agricultores familiares nos processos de ensino e aprendizagem;
- Garantir a manutenção das relações de equilíbrio nos agroecossistemas;
- Proporcionar as bases para que as pequenas propriedades rurais se tornem autossuficientes na produção de alimentos;

5.2.3. Discurso docente: o que dizem os educadores em relação ao ambiental e ao agroecológico

O curso conta com apenas dois professores responsáveis pelas disciplinas profissionalizantes. Com estes realizamos entrevistas, semi-estruturadas tendo como questões basilares:

- Qual é a sua formação? Como ela se vincula ao Movimento Sem Terra e à Educação do Campo?
- Como você percebe o trabalho pedagógico no Curso Técnico em Agroecologia e relação aos aspectos da natureza e do meio ambiente?
- Como você relaciona a questão do trabalho com a luta pela terra nas suas aulas?
- Que importância você atribui à agroecologia no contexto da luta pela terra e ao trabalho do camponês?

- Como o curso técnico aborda o trabalho enquanto princípio educativo?
- Quais as principais práticas da escola em relação às questões ambientais?

O Professor I, responsável pelas disciplinas de Olericultura e plantas medicinais; Zootecnia; Bovinocultura de leite e corte; Nutrição animal e homeopatia; Agrofloresta e fruticultura e; Gestão de unidades produtivas é Técnico em Agroecologia pela Escola Latinoamericana de Agroecologia – ELAA –, em convenio com a Via Campesina e a UFPR, tendo realizado o curso na cidade de Lapa/PR. Diz-se vinculado ao Movimento e à Educação do Campo por ser filho de agricultores assentados.

O Professor II, responsável pelas disciplinas de Culturas anuais; Experimentos Agrícolas; Solos; Manejo de pastagens; Associativismo e Cooperativismo e; Técnicas de beneficiamento de alimentos cursa Agronomia além de ser Técnico em Agropecuária pelo ITERRA (Instituto Técnico de Cooperação e Pesquisa da Reforma Agrária), localizado em Veranópolis/RS.

O Professor I afirma que o trinômio formado por trabalho-natureza-agroecologia está diretamente vinculado à ideologia do MST que busca resgatar os vínculos com a natureza. Afirma que antigamente os hábitos de produção estavam ligados ao aprendizado que o agricultor tinha no próprio trabalho. Para ele, o uso de insumos na produção acabou levando à esta perda de vínculo entre o agricultor e a natureza.

Assegura que o Curso Técnico em Agroecologia busca a conscientização dos jovens para retomar os antigos vínculos com a natureza, principalmente nas linhas de produção²⁷ do Movimento para o Município de Abelardo Luz. Nas palavras do entrevistado, “quanto menos dependente do pacote tecnológico do agronegócio, mais viável fica a produção para o pequeno produtor” (PROFESSOR I, 2011).

Assim, segundo ele, as temáticas do curso buscam trazer à tona discussões que levem o educando a estudar a pequena propriedade, sua organização e formas alternativas de produção a fim de que fiquem cada vez menos dependentes dos agroquímicos. Por outro lado, também enfatiza que encontram dificuldades para a objetivação destas atitudes nas propriedades, tendo em vista que “se o aluno pede um pedaço [de terra] para experimento, o

²⁷ Segundo o entrevistado, o Movimento Sem Terra regionaliza a produção dos seus assentamentos conforme as características naturais e as possibilidades de aproveitamento econômico das mesmas, compondo o que denominam “linhas de produção”. Neste sentido, as linhas de produção do município de Abelardo Luz-SC são: 1- Laticínios; 2-Psicultura; 3-Produção para o autoconsumo; 4- Holericultura; 5- Industrialização de conservas;

pai não dá.”

Para o Professor I, o uso dos agroquímicos ainda é bastante presente nas propriedades e será difícil torná-lo obsoleto na medida em que ainda há o imediatismo produtivo, pois as necessidades das pessoas, principalmente quando inseridas numa lógica de mercado, não esperam os ciclos da natureza.

Ainda, para o Professor I, as abordagens pedagógicas adotadas para as suas aulas seguem métodos relativos às propostas educativas do Movimento Sem Terra, também explicitadas no Projeto Político Pedagógico da Escola, quais sejam: trabalhos em grupo, pesquisas, discussões.

Estes trabalhos ocorrem nos núcleos, os quais, como já mencionado, compõem a forma de organização e divisão das tarefas no contexto escolar. Segundo o Professor, os núcleos são formados entre cinco e sete alunos e para a sua composição é observada a paridade de gênero, buscando evitar-se os “*machismos*” e “*feminismos*” na composição das equipes.

Entendemos que esta forma organizativa vem ao encontro das “palavras de ordem” que enunciam os princípios educativos da escola, contribuindo para a criação de solidariedades, para a cooperação e para a própria organização política do Movimento.

Para o Movimento, a auto-organização dos estudantes é parte fundamental no projeto pedagógico e, por este motivo, a autogestão dos estudantes deve ser instituída em alguns cursos, especialmente no ensino médio, pois nestes cursos o coletivo de estudantes assume, autonomamente, a direção de parte significativa do processo de formação, ao mesmo tempo em que coopera na gestão coletiva do conjunto da proposta pedagógica do curso (MENEZES NETO, 2003. p. 116).

Para o Professor I, conciliar teoria e prática também é um fator importante quando se trata das abordagens pedagógicas no curso: “na teoria há mais dificuldade de compreensão. Na hora da prática é que mais se aprende.”

Evidencia-se neste caso, o trabalho como princípio educativo, iniciado pela auto-organização dos estudantes em núcleos: “se aprende pelo trabalho. Na prática? Eles reclamam que tem poucas aulas práticas...” Segundo o Professor I, as atividades práticas são desenvolvidas de acordo com a série: Os alunos da 1ª série, devidamente organizados em seus núcleos e utilizando-se dos conhecimentos teóricos recebidos nas diversas disciplinas que estudam são responsáveis pela jardinagem e embelezamento de toda a estrutura da Escola e

do Centro de Formação; A 2ª série, é responsável pelas atividades que envolvam a criação de aves, suínos e bovinos, enquanto a 3ª série é responsabilizada pela olericultura e plantas medicinais.

Quando questionado sobre a importância da agroecologia no contexto da luta pela terra, o professor demonstra que ela não se encerra apenas no aspecto produtivo, mas que, para além disso, engloba questões de ordem social e cultural:

A agroecologia é muito importante, por causa da relação do ser humano com a natureza, porque o homem vai perdendo essa relação com a terra e a agroecologia busca relacionar o homem com a natureza através da agricultura. Um lote para se tornar agroecológico precisa relacionar todos esses aspectos: o ecológico, o ambiental, o econômico, o social e até o religioso, porque de acordo com a forma que o sujeito pensa, ele vai tratar de uma maneira diferente a terra, as plantas e até os animais (PROFESSOR I, 2011).

O professor ainda enfatiza que é justamente por englobar todos estes fatores citados que implantar a agroecologia requer um processo de transição.

Em mesmo sentido, o Professor II, defende que todo o Ensino Médio da Escola deveria ser técnico em agroecologia, pois, em sua opinião:

Mesmo que os alunos não vão trabalhar como técnicos, estão atualizando conhecimentos sobre a realidade onde vivem. Como são filhos de agricultores, não se mantêm trabalhando somente com um tipo de produção. A agroecologia permite diversificar a produtividade das propriedades (PROFESSOR II, 2011).

Quando questionado em que medida a agroecologia vincula-se à história e às bandeiras de luta do MST, o Professor II salienta que “a própria luta pela terra, dias ou meses embaixo de barracos lutando para conquistá-la, leva a conscientizar-se de que não podemos maltratar a terra.” Para ele, a conexão entre agroecologia e o Movimento está “numa vinculação ideológica, mas é claro que na propriedade tem que ter um resultado econômico, senão não justifica.”

Em relação às práticas do trabalho no curso, o Professor II evidencia a necessidade de inserção dos alunos nos processos produtivos, seja nos momentos de estágio do curso, seja nas propriedades. Para ele, “quando estamos inseridos no processo, quando ‘sofremos’, damos mais valor às coisas.”

A gente tem aproveitado o períodos dos estágios nas cooperativas já que a escola não tem ainda muita infraestrutura. [...] por mais que o pai não abra espaço para a agroecologia incentivamos que os alunos também se insiram na vida produtiva da propriedade. [...] ensinamos também que o planejamento das ações é uma forma de trabalho. Planejar economiza ações desnecessárias. Sempre digo que é melhor medir uma madeira duas vezes e cortar uma do que medir uma sem planejar e ter que cortar duas...

O Professor II traz em suas falas algo importante que precisa ser considerado em todo processo produtivo, seja agroecológico ou não: o planejamento do trabalho. Acreditamos que o planejamento seja ferramenta essencial, inclusive para a implantação de uma estratégia agroecológica. Um processo de transição requer planejamento. E, por ter caráter de transição deve ser pensado visando alternativas e ações a curto, médio e longo prazos.

Neste sentido, questionamos o professor sobre os possíveis caminhos para uma estratégia produtiva nos padrões da agroecologia. Sua resposta, veio ao encontro daquilo que a literatura e as respostas dos alunos e familiares (discutidas nas próximas seções) colocam como empecilhos a tal implantação: as condições objetivas de produtividade, financiamento e renda;

Acho que tem uma pressão muito grande por produção. E uma pressão externa por produção imediata. E na agroecologia a produção imediata não acontece. O que vem mais rápido é a hortaliça, mas mesmo assim demora mais do que no cultivo convencional. Outro fator é o recurso financeiro. As linhas de crédito financiam insumos agroecológicos, como o esterco, por exemplo. Mas morando na roça e criando animais, quem vai querer comprar esterco?

Em curto prazo acredito que são experiências isoladas que vão acontecendo (PROFESSOR II, 2011).

Quando questionado sobre como suas práticas pedagógicas abordam a relação entre agroecologia, meio ambiente e luta pela terra, o Professor II nos coloca que a primeira coisa que é preciso enfatizar nas aulas é a conscientização. Não apenas do ponto de vista conservacionista, mas também da própria político e do movimento histórico no qual o MST se insere:

Se passa a discutir agroecologia no MST após 1995/96. Antes tinha resistência. Ainda hoje se tem resistência de algumas lideranças. Mas eu penso que não adianta dividir o latifúndio e continuar com as mesmas práticas que antes. Senão acaba melhorando apenas a parte social e não se muda nada no lado ambiental.

Pedimos, ainda ao Professor II que nos explicitasse em que medida o trinômio educação-trabalho-natureza se fazem presentes nas práticas do Curso Técnico em Agroecologia:

Não adianta ter todo o lote 'de ponta a ponta' agroecológico se você não tem noção de contexto, da luta pela terra, da economia... Agroecologia extrapola as práticas dos dia a dia, vai além delas porque tenta contextualizar os problemas locais e regionais (econômicos, políticos, culturais e da relação com a natureza) e isso, querendo ou não, é um processo educativo.

Mais uma vez, evidencia-se uma concepção de Educação Ambiental Emancipatória, tendo em vista que nas suas falas deixa explícita a ideia de que a agroecologia vem para a formação de consciência (individual e coletiva).

5.2.4. O trabalho com relação ao ambiental e ao agroecológico na escola – a visão dos educandos

Os educandos são os beneficiários diretos do processo educativo, seja do ponto de vista das aprendizagens teórico-conceituais, seja do ponto de vista dos demais serviços oferecidos pela escola, tais como a socialização ou a participação nos eventos organizados pela Escola ou pelo Movimento, nos quais o educandário tem participação ativa.

Deste modo, entender a dinâmica de trabalho da escola em relação à agroecologia implica considerar o ponto de vista dos educandos.

Nesta seção analisamos as respostas dadas pelos estudantes tanto no questionário entregue quanto nas entrevistas feitas.

Dos alunos entrevistados 27,3% são do sexo feminino e 72,7% do sexo masculino, com idades que variam de 16 e 18 anos (91%) e 9% com idade variável entre 19 e 21 anos. É importante salientar que o primeiro grupo é composto apenas por educandos do sexo masculino, enquanto o segundo apenas por estudantes do sexo feminino.

Inicialmente, solicitamos que os educandos fizessem uma breve avaliação sobre sua escola. Os resultados podem ser visualizados no Quadro 8.

Observa-se avaliação positiva em relação ao conhecimento do Projeto Político Pedagógico da Escola, tendo em vista que 81,3% dos alunos que responderam ao questionário atribuíram nota maior ou igual a sete, sendo este o ponto de maior atribuição, com percentual

de 36,3%.

Em relação à participação dos alunos nos processos de tomada de decisão da escola, o que caracterizaria um processo democrático de gestão institucional e pedagógica, a maior parte das avaliações (54,4%) concentram-se abaixo de 5, o que denota a necessidade de maior abertura à participação discente nestes momentos, embora 27,4% dos estudantes tenham atribuído nota 8 a este critério. É importante salientar, que dos 45,6% dos alunos que atribuíram nota igual ou superior a sete neste critério, 60% são do sexo feminino. Acreditamos que o fator idade/maturidade tenha sido mais preponderante neste sentido.

No que tange ao espaço físico para realização das atividades práticas, fora das salas de aula a situação se inverte: apenas 18,2% dos alunos atribuem nota 7 para este quesito, em detrimento de 81,8% dos estudantes que avaliam a estrutura como sendo deficitária, uma vez que as notas atribuídas variam de 2 a 6 pontos.

Ainda, solicitamos aos estudantes que avaliassem o curso nível médio integrado em Ciências da Natureza – Técnico em Agroecologia, desde as questões objetivas/materiais até os conteúdos trabalhados. Estes dados estão organizados no Quadro 9.

O primeiro item avaliado no referido Quadro é relativo à adequação dos materiais didáticos existentes na Escola para o desenvolvimento das atividades do curso. Para a maior parte dos alunos (63,6%) os recursos existentes são inadequados ou insuficientes, tendo em vista que estes atribuíram notas variáveis entre 3 e 5 pontos. O que consideramos ideal é que estes itens, assim como os demais avaliados estivessem entre 7 e 8 pontos, o que, neste caso somou 18,2% das avaliações.

Questionados sobre o domínio dos conhecimentos técnicos e teóricos dos profissionais docentes em relação às disciplinas que ministram, as notas 7 e 8 foram atribuídas por 63,6% e 18,2% dos entrevistados, respectivamente.

Item avaliado	Nota atribuída									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Informações sobre o Projeto Político Pedagógico				9,1%		9,1%	36,3%	18,2%	27,3%	
Participação dos alunos em momentos de decisão	9,1%		18,1%	18,1%	9,1%		9,1%	27,4%		9,1%
Espaço físico para atividades fora de sala de aula		27,3%	9,0%		27,3%	18,2%	18,2%			

Quadro 8: Avaliação da Escola Pelos Alunos.

Fonte: Trabalho de Campo.

Organização: Do autor.

Item avaliado	Nota atribuída									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Adequação dos materiais em relação aos conteúdos			9,1%	36,3%	18,2%	18,2%	9,1%	9,1%		
Conhecimentos adquiridos						9,1%	45,4%	18,2%	27,3%	
Conteúdo ensinado e sua relação com o trabalho na propriedade						9,1%	9,1%	54,5%	18,2%	9,1%
Atualização dos conteúdos ensinados						9,1%	45,4%	27,3%	18,2%	
Conhecimentos dos professores em relação às disciplinas que ensinam					9,1%	9,1%	63,6%	18,2%		
Incentivo à sustentabilidade ambiental na propriedade					9,1%	27,3%	18,2%	45,4%		
Qualidade das aulas teóricas					9,1%	18,2%	45,4%	18,2%	9,1%	
Qualidade das aulas práticas	9,1%	18,2%	9,1%	9,1%	9,1%	9,1%	36,3%			

Quadro 9: Avaliação do Curso Pelos Alunos.

Fonte: Trabalho de Campo.

Organização: Do autor.

Sabendo-se que a sustentabilidade ambiental é uma das bandeiras de luta do Movimento Sem Terra, bem como dos demais Movimentos Sociais Ligados à Via Campesina, tendo na agroecologia uma das práticas para obtenção de êxito neste aspecto, questionamos os alunos acerca das práticas pedagógicas e discussões no âmbito do Curso que incentivam à sustentabilidade ambiental nas propriedades. Neste sentido, percebemos a ação positiva e propositiva da Escola/Curso em relação ao exposto: 91% dos questionados atribuem nota igual ou superior a 7 neste quesito, o que demonstra o alcance do objetivo.

Ainda no que se refere aos aspectos do desenvolvimento do curso, solicitamos aos estudantes que avaliassem a qualidade das aulas teóricas e práticas. Nestes aspectos, as avaliações foram inversamente proporcionais. Enquanto as aulas teóricas foram bem avaliadas totalizando 72,7% das avaliações entre 6 e 9 pontos, as aulas práticas tiveram seus escores bastante baixos: 63,7% dos educandos atribuíram notas de 1 a 6 para este quesito, em detrimento de 36,3% de estudantes que lhe atribuíram nota 7.

Na pesquisa consideramos também que a implantação de uma estratégia produtiva em agroecologia não se faz apenas o ponto de vista da produção agrícola *stricto sensu* sendo necessário, neste sentido, que o produtor rural familiar tenha conhecimentos relativos às dinâmicas ambientais, utilização de equipamentos e administração da propriedade rural. Partindo desta premissa, solicitamos aos alunos que avaliassem o desenvolvimento de informações e atividades a este respeito no Curso de nível Médio em Ciência da Natureza – Técnico em Agroecologia. As informações a este respeito estão organizadas no Quadro 10.

Inicialmente, questionamos os estudantes em relação às ações da escola e das práticas pedagógicas dos seus professores no que se refere à construção de uma *consciência ambiental*, conforme discutimos no Capítulo II. A este respeito, 81,8% dos questionados atribuiu nota igual ou superior a sete. Acreditamos que este percentual seja condizente com a realidade, uma vez que nas entrevistas com os professores, descritas a seção anterior, a necessidade de tal conscientização e da criação de condições objetivas para a implantação de práticas condizentes à ela foi bastante evidenciada.

Ainda no que tange às discussões acerca do que podemos denominar de caráter axiológicos das relações humanas e com a natureza, questionamos os educandos para que avaliassem em que medida são discutidos no curso os aspectos relativos à ética profissional, responsabilidade e cidadania, tendo em vista que entendemos serem características relevantes

Item avaliado	Nota atribuída									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Consciência ambiental				9,1%	9,1%		36,3%	18,2%	18,2%	9,1%
Ética profissional, responsabilidade e cidadania				9,1%		36,4%	18,2%	18,2%	18,2%	
Preservação de nascentes, proteção de fontes e da mata ciliar					18,2%	9,0%	27,3%	18,2%	27,3%	
Necessidade de reservas legais						27,3%	27,3%	45,4%		
Noções de prevenção de impactos ambientais						9,0%	36,4%	27,3%	27,3%	

Quadro 10: Avaliação do trabalho sobre as questões ambientais na visão dos alunos.

Fonte: Trabalho de Campo.

Organização: Do autor.

a serem desenvolvidas num processo de Educação Ambiental nos moldes que defendemos²⁸. Apesar de 54,6% dos entrevistados atribuírem nota maior ou igual a 7 neste quesito, acreditamos serem necessárias maiores discussões em relação aos assuntos mencionados, tendo em vista que ética, responsabilidade e cidadania, em nosso entendimento, são fatores primordiais para a mudança das estruturas sociais e produtivas almejadas pela escola e descritas em seu Projeto Político Pedagógico.

Na mesma seção do questionário, os alunos deveriam avaliar em que medida o curso promove discussões, atividades práticas e de formação complementar que permitam melhor entender a propriedade rural, administrá-la do ponto de vista da produção e da legislação.

Questionados sobre as atividades teórico-práticas relativas à preservação de nascentes e manutenção da mata ciliar 72,8% dos estudantes atribuíram nota variável entre 7 e 9, o que evidencia a presença e a efetividade de tais discussões. Em mesmo sentido, mas em menor intensidade encontram-se as discussões acerca das reservas legais nas propriedades, aspecto ao qual a nota 7 foi atribuída por 27,3% dos entrevistados, enquanto 45,4% deles atribuíram nota 8.

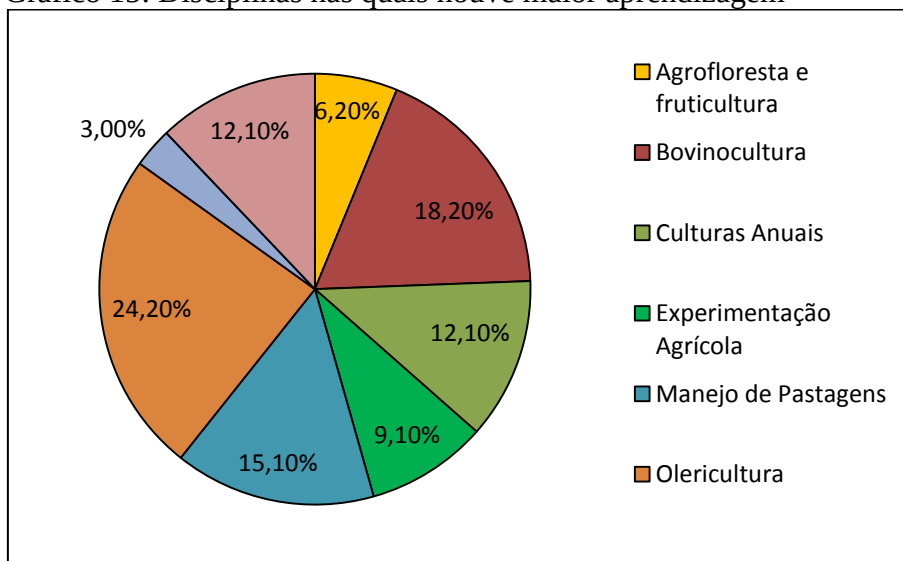
De um modo geral, podemos perceber também que as aulas do curso permitem discussões e práticas de prevenção dos impactos ambientais advindos das práticas agrícolas e pecuárias, tendo em vista que em 91% dos questionários recebidos, os estudantes atribuíram notas 7, 8 e 9, cujos percentuais correspondem a 36,4%, 27,3% e 27,3%, respectivamente.

No mesmo questionário, solicitamos aos alunos que escrevessem três disciplinas do curso vinculadas ao meio ambiente e à agroecologia que lhes proporcionaram maior aprendizado e justificassem as respostas. As respostas quanto às disciplinas que proporcionaram maior aprendizagem, na visão dos educandos, estão compiladas no Gráfico 15.

Em relação às justificativas dadas pelos educandos pela opção por de terminada disciplina nesta questão, é interessante mencionarmos que o fator “aulas práticas” foi evidenciado em todas as respostas. Importa reconhecermos também que as três disciplinas mais citadas pelos educandos (Olericultura e Plantas Medicinais, Bovinocultura de Corte e Leite e Manejo de Pastagens) são disciplinas para as quais a escola disponibiliza de áreas de terras para a experimentação prática dos conteúdos.

²⁸ Vide características dos processos de Educação Ambiental Emancipatória/popular descritas no Quadro I.

Gráfico 15: Disciplinas nas quais houve maior aprendizagem



Fonte: Pesquisa de campo, 2011.

Organização: Do autor.

Na sequência, solicitamos aos alunos que respondessem às seguintes questões:

1. O que você aprende na escola em relação ao meio ambiente e à agroecologia pode ser aplicado na propriedade da sua família?
2. Quais fatores mais atrapalham na hora de implantar na propriedade os conhecimentos sobre agroecologia aprendidos na escola?

As respostas obtidas em relação a estes questionamentos encontram-se descritas no Quadro 15.

É interessante que notemos que as condições subjetivas necessárias para a implantação da agroecologia nas propriedades, tais como os conhecimentos das técnicas e dos benefícios da agroecologia são mencionadas pelos estudantes nas respostas dadas à primeira questão, arroladas na primeira coluna do Quadro.

Por outro lado, quando da implantação nas propriedades, evidenciam-se fatores de diversas ordens como entraves para a produção agroecológica. Além do tamanho das propriedades, fatores econômicos, relações de custo e benefícios imediatos e a tradição de uso dos agroquímicos são os elementos que mais aparecem nas respostas dos educandos, conforme pode ser constatado na segunda coluna do Quadro 11.

	POSSIBILIDADE DE IMPLANTAÇÃO	EMPECILHOS À IMPLANTAÇÃO
Questionário I	<i>“Sim, porque o que a gente aprende é muito importante para o meio ambiente e para nós. Preservar matas, não usar agrotóxicos e adubos químicos.”</i>	<i>“Falta um pouco de ferramentas, às vezes falta espaço ou até mesmo tempo.”</i>
Questionário II	<i>“Sim, porque a família acredita em nossos conhecimentos e em nossa capacidades de aprender e transmitir isso para o nosso lote.”</i>	<i>“As propriedades são pequenas e se for fazer um experimento por menor que seja a área, essa área vai fazer falta, para a pastagem ou mesmo para a agricultura. Falta de recursos e como somos jovens, nossos pais não acreditam muito que iremos dar conta. Apesar de deixarem, mas é em pequenos espaços.”</i>
Questionário III	<i>“Sim, pois os professores querem que nós se especializemos nisso e a família apóia, pois os professores e família acreditam em nós, pois nós temos capacidade de fazer isso e aprender cada vez mais.”</i>	<i>“Falta de espaço na propriedade, pois as propriedades são pequenas e por isso que não dá para fazer toda a propriedade como experiências, pois muitos jovens de hoje em dia só pensam em passar veneno e não pensam na agroecologia (meio ambiente).”</i>
Questionário IV	<i>“Sim, porque com a agroecologia você pode usar recursos que o produtor tem ensima [sic] da sua propriedade, com custo baixo sem agredir o solo. E nós que somos agricultores que temos poucas rendas para investir no lote a agroecologia é um bom investimento.”</i>	<i>“O que mais atrapalha na hora de implantar agroecologia no lote é a questão do veneno em primeiro lugar, onde usa-se agrotóxico para tudo. Também sempre tem uma pessoa para contrariar a sua ideia.”</i>
Questionário V	<i>“Sim, pois se aplicada corretamente a agroecologia é uma forma sustentável de produzir.”</i>	<i>“O medo de trocar o modo de produzir de uma hora para outra e dar errado.”</i>
Questionário VI	<i>“Sim, pois tem muitas coisas que podemos usar na propriedade, como compostagem e proteção de fonte de água e muitas outras coisas.”</i>	<i>“A maior dificuldade de implantar é a falta de tempo e a utilização de veneno na propriedade.”</i>
Questionário VII	<i>“Praticamente tudo, desde o cultivo orgânico até proteção de fontes e reserva legal.”</i>	<i>“Os pais e o custo/benefício que isso trará, embora que a longo prazo o benefício será muito maior que o custo.”</i>
Questionário VIII	<i>“Somente parte dos conteúdos pode ser desenvolvidos na propriedade, porque algumas matérias fogem muito da realidade, as que mais se aproximam são bovinocultura, pastagens e olericultura.”</i>	<i>“Falta de apoio, algumas matérias apesar de bom conteúdo não exclaresssem [sic] muito a maneira nescessária [sic] para a implantação deste método.”</i>
Questionário	<i>“Algumas coisas pode, muitas vezes não é apricado [sic]</i>	<i>“Os vizinhos, eles criticão [sic] muito o uso da agroecologia,</i>

IX	<i>por falta de instrutura [sic] e por falta de apoio familiar.”</i>	<i>dificultando o uso na probriedade [sic].”</i>
Questionário X	<i>“Para ser preservado e agroecologia em casa é pouco definida em certos aspectos.”</i>	<i>“O maior problema de implantar agroecologia em casa é concentimento [sic] dos pais.”</i>
Questionário XI	<i>“Pode ser aplicado na propriedade pois o curso tenta visar o pequeno produtor, em formas de produção sem muitos gastos econômicos, visando a forma agroecológica sem a agreção [sic] com a natureza visando o bem estar de todos e tudo.”</i>	<i>“A falta de compreensão [sic] dos pais. Os pais, o sistema deles já está voltado para a produção com agrotóxicos e químicos. A agroecologia é um método de mais envolvimento da pessoa com todas as demais.”</i>

Quadro 11: Possibilidades e empecilhos na implantação da agroecologia nas propriedades

Fonte: Pesquisa de Campo, 2011.

Organização: Do autor.

Em relação às entrevistas, estas pautaram-se em cinco questões, aplicadas a quatro estudantes:

- 1- O que você entende por agroecologia?
- 2- Qual a importância da agroecologia para os jovens do Assentamento?
- 3- Você acredita que a agroecologia seja importante para a permanência do jovem no campo?
- 4- Na sua opinião, quais os principais empecilhos na produção de alimentos agroecológicos?

Inicialmente é salutar percebermos que, do ponto de vista político-prático, os jovens têm a noção da importância dos processos agroecológicos em suas práticas e dos benefícios que podem trazer para as relações ecossistêmicas, o que fica evidenciado na resposta do Aluno I:

Uma produção onde se aproveita o que temos na natureza, ou seja, trabalhamos sem veneno e compreendemos que as plantas têm várias funções no solo e uma delas é proteger e nutrir o próprio solo. Acho que a agroecologia é muito mais que um trabalho sem agrotóxico, porque com esta maneira buscamos ter o cuidado e valorizamos a terra como um bem para o povo (ALUNO I, 2011).

No mesmo sentido, o Aluno III salienta que a “agroecologia é uma nova forma de se produzir na natureza, e vai muito além da produção de alimentos, e sim produção de vida.” Ainda, afirma ele, que a agroecologia é “produção de alimentos saudáveis em que não se depende de cooperativas²⁹.”

É interessante notarmos que implicitamente, as falas dos alunos fazem menção aos comportamentos produtivos em áreas de assentamentos que foram elencados na 5ª Conferência Nacional do MST, já citados na seção anterior, bem como às dimensões da agroecologia, na medida em que salientam necessidade de equilíbrio entre os aspectos técnico-agronômicos com o meio ambiente, bem como a produção de alimentos sem agrotóxicos.

Ainda, quando questionados sobre a importância da agroecologia para os jovens do Assentamento, as respostas também vêm ao encontro das bandeiras de luta do MST.

²⁹ No contexto a que se refere o Aluno III, as cooperativas não estão referindo-se aquelas organizadas no contexto do Movimentos, mas sim das cooperativas agroindustriais existentes no município de Abelardo Luz, as quais vendem todo tipo de insumos agrícolas sintéticos, calcário, agrotóxico e sementes, além de comprar grande parte dos grãos produzidos nas áreas de assentamentos.

Enquanto os Aluno I e II salientam aspectos de cunho mais histórico e de valorização da luta pela terra, os Alunos II e IV evidenciam mais argumentos relativos à produção, à saúde humana e ambiental, o que pode ser comprovado com as suas falas:

A agroecologia nos permitiu se organizar em grupo e ter mais a compreender como trabalhar com ela, se organizar, nos permitiu ter mais acesso ao estudo da terra e com isso valorizarmos mais o que conquistamos (ALUNO I, 2011).

O Aluno III salienta que os conhecimentos da agroecologia permitem “a vida, a discussão, o resgate histórico que é fundamental para nossa vida como juventude”, sendo complementado pela afirmação do Aluno II que afirma ser a agroecologia “uma motivação para os jovens trabalhar com a terra, sem agressão a ela, e à sua própria saúde, sem uso de agrotóxico.”

Por sua vez, o Aluno IV deixa mais evidente a autonomia do produtor rural em relação aos agroquímicos e a consequente melhoria nas condições de vida e de saúde:

A agroecologia é importante para os jovens do assentamento porque é um modo de se produzir em que é possível se tornar autônomo, conseguir sobreviver no campo numa relação de respeito com a natureza, produzindo alimentos saudáveis, dos quais tirar para sua alimentação e gerar uma renda.

Quando questionados sobre a importância da agroecologia para a permanência dos jovens no campo, as respostas giraram em torno da renda e da produtividade da unidade familiar de produção, o que se confirma na fala dos alunos III e IV.

Para o Aluno III, “a agroecologia propõem uma nova forma de produção, que é fundamental para a permanência da juventude.” O que também é salientado na fala do Aluno IV ao afirmar que a produção agroecológica “pode ser um modo viável para produzir alimentos e obter renda, o que nos dias de hoje é necessária por termos muitas necessidades de que precisamos de dinheiro.”

Quando questionados acerca dos empecilhos para a implantação de estratégias produtivas agroecológicas nos assentamentos, os argumentos mais recorrentes também são relativos à produtividade e a mão-de-obra, ou até mesmo a falta de esclarecimentos sobre agroecologia e suas práticas da parte dos assentados:

Em primeiro momento percebemos que um dos problemas é o não acreditar

nesta alternativa, as famílias fazem somente quando vêem que dá certo. Outro fator também quando a produção por exemplo é de grande quantidade, ou seja, tem que ter uma maior mão-de-obra, e hoje as famílias são menores, estes são alguns problemas que impossibilita *[sic]* esta alternativa. (ALUNO I).

Os principais problemas que sofremos hoje, é o manejo incorreto do solo, o uso de produtos químicos. O sistema capitalista por um modelo de produção e as pessoas que não se enquadram nesse modelo são os atrasados, isso dificulta a produção agroecológica nos assentamentos (ALUNO II).

Boa parte das pessoas desaprenderam a produzir sem agrotóxicos, adubos químicos. A terra também está bastante *judiada* pelo seu mau uso. As pessoas não se dão conta disso, estão tão manipuladas que não percebem que na produção convencional estão beneficiando os *grandes* e prejudicando a elas próprias e a natureza da qual precisamos para viver. Falta conhecimento para se produzir o agroecológico, os conhecimentos foram se perdendo e tem bastante conhecimento produzido que viabilizam muito a produção que não chegam até às famílias, às práticas. O que conhecem de agroecologia tá *[sic]* cheio de mitos e práticas que não deram certo e que servem para achar que não é possível que hoje em dia não se produz sem veneno, o que é uma inverdade. O que faltam são práticas que mostrem que é possível se produzir, e viver na agricultura sem ser dependente de insumos das multinacionais (ALUNO IV).

É importante percebermos que assim como nas respostas ao questionário, nas entrevistas também aparecerem aspectos de ordem ambiental, econômica e social, o que se apresenta de maneira mais evidente quando questionamos os educandos acerca da importância a agroecologia para a permanência do jovem no campo.

5.2.5. O impacto da Educação Ambiental agroecológica na produção familiar do assentamento

Para conseguirmos vislumbrar os posicionamentos de todos os atores sociais do Assentamento em relação à implantação de processos produtivos agroecológicos, além das entrevistas e aplicação de questionários com professores e alunos, buscamos também contatar as famílias desses educandos.

Para obtermos as opiniões dos pais acerca do nosso objeto de estudo, utilizamo-nos de entrevistas não estruturadas, cujas perguntas buscavam nos dar informações sobre como as famílias avaliam o trabalho da Escola de Ensino Médio Paulo Freire, sobre como percebem a agroecologia e sua importância para a manutenção produtiva e das relações com a natureza e

também acerca dos principais motivos que inviabilizam a implantação de práticas agroecológicas nas propriedades.

Organizamos as respostas do entrevistados no Quadro 12 para facilitar a visualização e a análise.

Quando tratamos acerca da Escola, apenas três dos dez entrevistados avalia a escola como sendo boa, um como razoável, dois não opinaram e outros quatro tecem críticas à organização e à gestão administrativa e pedagógica.

Para aqueles que avaliam a Escola positivamente, os principais aspectos levados em consideração para tal avaliação estão relacionados aos trabalhos que incentivam os jovens para a permanência no campo e à valorização da luta pela terra.

Por outro lado, às críticas giram principalmente em torno da organização administrativa da escola, da formação dos profissionais que nela atuam, à rotatividade de docentes e também, no caso do Entrevistado 8, à própria ideologia do MST que permeia as ações político-pedagógicas da Escola.

É importante que se note que em relação à agroecologia, seus fundamentos e possibilidades para a agricultura familiar, a maioria dos entrevistados não opinou, caracterizando o desconhecimento que têm em relação à temática.

Dos três entrevistados que opinaram sobre o assunto, suas concepções também não denotam compreensão da agroecologia em todas as suas dimensões. Para o Entrevistado I, por exemplo, fazer agroecologia encerra-se nas práticas de não-uso de agrotóxicos ou de uma produção orgânica; O Entrevistado 2, também acredita que fazer agroecologia seja deixar de usar agrotóxico, substituindo este, quando possível, por uma calda inseticida, enquanto para o Entrevistado 3, produzir organicamente numa horta já significa fazer agroecologia.

Não estamos com isso dizendo que tais práticas não façam parte de uma estratégia agroecológica. No entanto, são apenas ações incipientes que resultam em poucos resultados.

Por outro lado, argumentos contrários à agroecologia estão bem mais presentes nas falas dos entrevistados. É importante percebermos a contradição posta nestas entrevistas: pouco se sabe sobre o assunto. No entanto, muitos são os argumentos contrários a ele.

A partir da análise das entrevistas, podemos perceber que o fator econômico interfere de maneira bastante incisiva quando se trata de adotar ou não uma estratégia agroecológica nas propriedades.

	AVALIAÇÃO DA ESCOLA	IMPORTÂNCIA DA AGROECOLOGIA	DIFICULDADES DE VIABILIZAÇÃO
Entrevistado I	<i>“A escola é boa, meus filhos aprendem bem. Inclusive eu to [sic] estudando agora. Eu tinha parado, fiz um ano e meio do segundo grau e agora to [sic] fazedo o Ceja.”</i> <i>“Ensinam coisas que dá pra ficar na realidade do assentamento. Uma coisa que acho importante é que eles lembram a nossa história de ocupação e incentivam nossos filhos a ficarem mais na roça.”</i>	<i>“A gente vê que tá contra [o uso de agroquímicos], mas as lavouras da gente não tem como não usar agrotóxicos. Se eu tivesse condições não usava. Queria ver o dia que ninguém usasse. A gente tá matando a gente mesmo.”</i> <i>“A gente tá [sic] acostumado com a ideia do agrotóxico. Vai sentir diferença no começo, mas tudo é uma questão da gente ir largando.”</i> <i>“Daria para se sustentar com o orgânico, não sei se o mercado daqui teria espaço, mas uma família consegue se sustentar com a venda dos orgânicos.”</i>	<i>“A assistência técnica tá [sic] precária, complicado. Até esses tempo é porque os técnicos não recebiam. Agora não sei. Mas faz tempo que aqui em casa eles não vem. A não ser o das vacas, o veterinário, mas os das lavouras faz tempo que não vêm aqui.”</i>
Entrevistado II	<i>“A escola é fraca, mas não é das pior. Falta investimento e gente formada. Eles valorizam pouco a formação dos professores.”</i>	<i>“Eu faço uma calda para matar as lagartas, só isso que sei de agroecologia.”</i>	<i>“Tem que preservar, mas os lotes são pequenos, tem que usar o máximo possível para poder sobreviver.”</i>
Entrevistado III	Não opinou.	Não opinou.	<i>“Hoje se não for na base do veneno, você não vende.”</i> <i>“Quem tem terra do INCRA é mais difícil conseguir crédito no banco.”</i> <i>“A produção de grãos para a venda não é viável. Mal cobre as despesas. O leite tá [sic] barato mas vale mais a pena do que outras coisas.”</i>
Entrevistado IV	<i>“O estudo é fraco. O fundamental é um pouco melhor. Falta direção e professo com estudo. Muitos professores se forma e vão embora,</i>	Não opinou.	<i>“Agroecologia planta para o mato comer, pra gente nada, porque se tu plantar sem tratamento, não colhe nada.”</i> <i>“Agroecologia funciona pra um pé ou dois.</i>

	<i>porque ninguém incentiva.” “Nem tem professor de qualidade para tar [sic] ali no ensino médio. O técnico [curso] é a maior besteira, porque não dá. Eu acho besteira. Não tem pessoal com boa técnica pra ta [sic] ali.</i>		<i>Em grande quantidade não funciona.” “Se esperar por essa concepção do Movimento nos morremos de fome.”</i>
Entrevistado V	<i>“Eu acho que a escola é boa. É bom porque é no Assentamento, mais tinha que ter mais professor formado. Não tem porque é longe da cidade.” “Os conhecimentos passados pela Escola são para o mundo fora da roça. O que se aprende na escola não se aplica na propriedade. Isso se aprende na propriedade.”</i>	<i>“Produção orgânica só na horta. Uso esterco, faço limpeza manual, uso cinza do fogão pra matar os insetos.”</i>	<i>“Na lavoura é difícil agroecologia, porque os técnicos não ensinam agroecologia. Se incentivassem a gente teria mais lucro, usava menos veneno e venderia melhor.”</i>
Entrevistado VI	<i>“A escola é boa, as crianças aprendem bem. Ensinam bastante coisa para ficar no assentamento.”</i>	Não opinou.	<i>“Essas terras sem usar veneno não é fácil de segurar limpa.”</i>
Entrevistado VII		Não opinou.	<i>“A gente não tem assistência técnica.”</i>
Entrevistado VIII	<i>“A Escola é razoável, tem umas falhas, toca muito de professor. Os que tão [sic] estudando ficam, quando ser formam vão embora. Quando se acostuma com o professor vai embora.” “O Movimento te uma proposta de educação mas não tem pessoas preparadas para esta proposta.” “Tem que ser flexível. Tem um grupo</i>	Não opinou.	<i>“O pessoal não aceita. O girassol, por exemplo, não vai veneno, mas o preço é baixo. É orgânico, mas não tem como manter lucro.” “As hortas comunitárias funcionavam, o pessoal não aderiu.” “Eles dizem [Movimento Sem Terra] que a gente tem que produzir sem veneno. Mas quem que vem dá a experiência de como produzir pra nós?”</i>

	<i>bom de professores? vamos segurar, não interessa o partido. Vamos mostrar pra sociedade que a gente não é radical.”</i>		
Entrevistado IX	Não opinou.	Não opinou.	<i>“Pra nós não houve interesse por esse negócio de agroecologia. O convencional é mais prático e mais rápido também.</i>
Entrevistado X	<i>“A escola é desorganizada na gestão dela. O ensino é mais ou menos. É uma educação voltada para o campo mas é mais fraco que na cidade. Eu acho que não se aplica em casa o que aprende ali na escola.”</i>	Não opinou.	<i>“Não tem produção orgânica no Assentamento. Já houve curso mas não foi aplicado nas propriedades.” “A produção orgânica não acontece devido à desorganização, a falta de união da comunidade.”</i>

Quadro 12: Discurso das famílias em relação à escola e à agroecologia.

Fonte: Pesquisa de campo, 2010.

Organização: Do Autor.

Evidenciamos, então, a partir das entrevistas, como principais percalços para a implantação da agroecologia nas pequenas propriedades da agricultura familiar os seguintes fatores:

- **Falta de assistência técnica**, tanto por parte das cooperativas e do setor de produção do Movimento Sem terra, como também por parte dos órgãos estatais responsáveis pela extensão rural, como a EPAGRI, por exemplo;
- **O Tamanho dos lotes**: em sua maioria, como visto no Capítulo IV, os lotes apresentam tamanho variável entre 5 e 19 hectares, sendo que a maioria deles (73,68%), tem tamanho variável entre 5 e 13 hectares. Acreditamos que se maiores, as famílias encontrariam maiores possibilidades de multifuncionalizar a propriedade, bem como de implantar estratégias produtivas agroecológicas, a exemplo do pousio de determinadas áreas a fim de renovação dos seus elementos.
- O acesso ao **Crédito Agrícola** tem sido uma das dificuldades encontradas pelos agricultores, principalmente quando se trata da linha de crédito específica para a implantação de estratégias agroecológicas agricultura familiar, pelo PRONAF-Agroecologia.
- A **difículdade de comercialização** dos produtos agroecológicos também é um dos argumentos utilizados pelos assentados para justificar a resistência em relação à agroecologia. No entanto, nos parece contraditório utilizar tal argumento tendo em vista que: 1- a lógica de implantação da agroecologia defendida pelo Movimento é de uma produção para o autoconsumo e não para a comercialização e; 2- não há no mercado local a oferta de produtos orgânicos/agroecológicos, logo, não existe a possibilidade de avaliar sua aceitação ou não no mercado local;
- O **imediatismo econômico** e a crença de que **a produção em pequena escala não dá lucro**, aliadas à ideia de **praticidade e rapidez no cultivo convencional**: em primeiro lugar, importa reconhecer que a produção agroecológica não traz resultados imediatos, nem do ponto de vista econômico, tampouco sob a ótica da recuperação dos espaços degradados. É preciso considerar, tal como sugere Caporal (2009, p. 10) que a implantação e a avaliação da agroecologia necessita de “uma avaliação estratégica, com foco nas futuras gerações.”;
- **Crença de que é preciso acabar com as espécies não-agrícolas**: leva ao acirramento das práticas de uso de agrotóxicos com a finalidade de manter ‘limpas’

as áreas de cultivo. No entanto, desconsidera que as espécies não-agrícolas que se desenvolvem em meio às lavouras podem atrair várias pragas para si, livrando a produção agrícola do ataque de insetos indesejáveis, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação econômico-territorial brasileira, em todos os aspectos a ela subjacentes (econômicos, jurídicos, políticos, culturais e socioambientais), contribuiu para uma estruturação agrária dicotômica, coexistindo no País o minifúndio e o latifúndio, sendo este último o que mais influenciou na vida política e econômica brasileira, a exemplo das políticas dos coronéis.

Tal estruturação, por conseguinte, trouxe consigo relações de produção e de trabalho nas quais a exploração da mão-de-obra e a expropriação de muitos sujeitos da posse da terra contribuiu para ampliar ainda mais o fosso histórico que segmenta a população brasileira.

Sob os auspícios do capital, o latifúndio que outrora deturpava a função social da propriedade a partir dos *plantations* hoje tem no agronegócio sua ferramenta de exploração de mão-de-obra e acúmulo de riquezas.

Utilizando-se das prerrogativas de liberdade do mercado neoliberal, essencialmente a partir do fim dos anos 1970 e, com mais força na década de 1990, fazendo uso do desenvolvimento científico e tecnológico a seu favor, o agronegócio e a grande propriedade continuaram ampliando ainda mais o fosso histórico e econômico presente nas relações sociais e produtivas no campo brasileiro.

Por outro lado, em contraposição à espoliação do trabalhador, à existência de latifúndios improdutivos e à falta de acesso às políticas públicas de posse, educação, saúde e geração de renda, no período de redemocratização do país, movimentos sociais, de base popular organizam-se para resistir a tais privações e organizarem-se a fim de fazer valer seus direitos sociais. É o caso do MST, conforme discutimos no trabalho.

No entanto, uma vez conquistada a propriedade da terra, é preciso conquistar as condições objetivas para a produção. Neste contexto, contrariamente às propostas de liberdade arroladas pelo esquema neoliberal, o MST insere na agenda política do Brasil questões que vão além da propriedade, que trazem em seu bojo a construção do atendimento de outras demandas necessária à garantia da qualidade social e produtiva da Reforma Agrária: a justiça social, a questão ambiental, a valorização de uma educação voltada *para o campo* e que se desenvolva *no campo*, o resgate dos valores camponeses, dentre outros.

Menezes Neto (2003), evidenciou três cenários pelos quais passou/passa o MST no seu percurso histórico no Brasil: 1º- Perda de potencial de mobilização e conseqüente extinção, devido ao avanço neoliberal; 2º - Ao trabalhadores conquistarem a terra sob os auspícios do

socialismo e posteriormente renderem-se ao mercado capitalista e à modernização; 3º- A construção de um novo quadro social, econômico e político sob a hegemonia dos trabalhadores.

Nossa confiança nas possibilidades de transformação no quadro das condições humanas e ambientais nos leva a crer que o MST tem lutado para a manutenção da terceira perspectiva, através da construção de alternativas que permitam “um mundo paralelo” ao do capital, a exemplo das cooperativas, da organização produtiva com alternativas diferentes daquelas do agronegócio (sementes crioulas, agroecologia, entre outros) e da educação.

Neste caso, a escola proposta pelo MST se difere da escola dita “burguesa” ao propor que é preciso reviver a cultura camponesa, apreender o conhecimento científico, mas também valorizar o sujeito do campo e suas lutas históricas, garantindo a reprodução social da existência camponesa.

No caso do nosso estudo, o Curso de Nível Médio Integrado em Ciências da Natureza – Técnico em Agroecologia, e a Escola na qual ele é desenvolvido, a Escola de Ensino Médio Paulo Freire, localizam-se em um espaço geográfico, histórico e político notadamente marcado pelo contexto acima explicitado. Por isso, trazem em sua essência a potencialidade para o desenvolvimento de processos educativos em contraposição à lógica excludente e exploradora do capital, articulados às lutas historicamente condicionadas pelos movimentos sociais.

O Curso Técnico em Agroecologia representa a possibilidade de uma formação dentro do próprio Assentamento, local de vida e de trabalho do estudante-camponês. Portanto, tem as condições de constituir-se em uma formação diretamente ligada aos processos produtivos locais, o que representa a oportunidade de se estudar o próprio lugar e apropriar-se de metodologias de produção que venham a potencializar os aspectos produtivos dos agroecossistemas locais equacionando as relações entre sociedade-produtividade-natureza.

Em sua gênese, o Curso busca articular esforços para a constituição de uma nova base técnica para as relações de trabalho e de produção que esteja articulada à luta pela mudança de posicionamento do sujeito camponês/agricultor familiar frente ao capitalismo e que, por conseguinte, traga mudanças no modo de vida.

No entanto, quando analisamos o Projeto Político Pedagógico do Curso, notamos a coexistência de teóricos clássicos da pedagogia socialista, a exemplo de Pistrak, com concepções de educação vinculadas à burocracia do Estado de Santa Catarina. Preocupamo-nos com os desdobramentos deste fato na prática pedagógica, tendo em vista que são

concepções antagônicas.

Dois aspectos da prática pedagógica do curso mais se evidenciam, tanto na fala dos professores como também nas respostas dadas pelos alunos nos questionários: a auto-organização dos educandos e as atividades práticas. No entanto, em nossa análise, ainda é fragmentada a relação que se faz dos conteúdos clássicos da escola e dos conteúdos técnicos curso com as práticas realizadas, podendo fragilizar a formação do estudante, bem como trazer repercussões sociais, tais como a evasão escolar e até mesmo, o êxodo rural dos jovens, tendo em vista não terem aporte de conhecimentos suficientes para transpor à prática produtiva aquilo que aprenderam na sala de aula.

Ainda no que tange à escola, identificamos a precariedade de alguns serviços, tais como a falta de biblioteca, acesso à internet, material didático em número insuficiente e em desacordo com a proposta pedagógica da Escola, além da falta de recursos humanos.

Em relação às possibilidades de implantação de estratégias agroecológicas nas propriedades visitadas, notamos, explicitamente que o baixo nível de informação das famílias em relação a agroecologia, aliado com a necessidade de rapidez produtiva, com conseqüentes resultados econômicos a curto prazo são os principais fatores que impossibilitam a agroecologia.

O desconhecimento da agroecologia enquanto sistema produtivo e não como apenas uma produção orgânica, fica evidente nas afirmações no sentido de que se não forem utilizados os instrumentos do pacote tecnológico a produção e os retornos financeiros se inviabilizam.

Em síntese, podemos afirmar que os principais fatores que constituem-se enquanto empecilhos para a transição agroecológica no Assentamento são:

- Necessidade de ampliação da mão-de-obra;
- Descrédito e desconhecimento em relação à agroecologia;
- Imediatismo produtivo;
- Receio de ser considerado um “agricultor atrasado”, por não utilizar-se de agroquímicos;
- Falta de debates com a comunidade acerca da importância deste sistema produtivo;
- Inexistência de um canal de comercialização local para estes produtos;
- As facilidades oferecidas pelas cooperativas para a comercialização dos produtos em maior escala de produção;

Fica evidente que a eficiência produtiva dos sistemas agroecológicos é colocada em segundo plano, tendo em vista que tal eficiência pode ser garantida, em um período de tempo maior, utilizando-se dos agroquímicos.

Na Figura 1, explicitamos os requisitos técnico-agronômicos e os requisitos socioeconômicos, culturais e políticos para uma transição agroecológica. Em nossa análise, percebemos que no Assentamento em questão encontramos apenas leves características do requisito “desenvolvimento de recursos humanos.”

Acreditamos ser necessária a potencialização das estratégias de Educação Ambiental vinculadas ao Curso Técnico em Agroecologia, que potencializem tais recursos humanos à melhor entendimento da Agroecologia enquanto sistema sócio-produtivo, que proporcionem a criação de uma visão integradora e problematizadora da realidade local, congregando, inclusive os diversos segmentos do Assentamento e atribuindo-lhes responsabilidades coletivas no gerenciamento, uso e conservação dos recursos produtivos ali existentes.

Defendemos, outrossim, que a apropriação das tecnologias agroecológicas e o acesso às políticas agrárias, aos mercados, aos incentivos financeiros e à estabilidade política dos sistemas agroecológicos viabilizem-se apenas a partir do momento em que houver a formação de uma consciência coletiva que encaminhe os sujeitos assentados à implementação das estratégias agroecológicas.

Neste sentido, como se trata de um processo em construção, tanto das relações de ensino e aprendizagem dentro da Escola, como também das aprendizagens sociais e da própria produção agroecológica nas propriedades, acreditamos que a sustentabilidade do processo de transição de uma agricultura convencional para um sistema de base agroecológica requeira maiores investimentos na organização da escola do campo.

O enfoque agroecológico deve ser uma constante incorporada no currículo mínimo da Educação Básica do Campo.

A educação, tanto em espaços formais quanto informais, deve figurar como estratégia prioritária para esta transição.

REFERÊNCIAS

ABATTI, Maria Beatriz. **A questão agrária em Abelardo Luz**. (Monografia). Especialização em História Regional. Chapecó(SC):Unoesc, 2000).

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. Guaíba: Agropecuária, 2002.

ANDRIOLI, Antonio Inácio. A Reforma Agrária e o Governo Lula: entre a expectativa e a possibilidade. **Revista Espaço Acadêmico**. Nº31. Dez.2003. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/031/31andrioli.htm>. Acesso em 24 de junho de 2011.

ANTONIO, Clésio Acilino. **“Por uma Educação do Campo”**: um movimento popular de base política e pedagógica para a educação do campo no Brasil. (Tese de Doutorado). Doutorado em Educação. Porto Alegre(RS): Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010.

BAQUERO, Marcello; GONÇALVES, Maria Augusta S.; BAQUERO, Rute V.A. Reflexões sobre a pesquisa em ciências humanas. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.2, p. 17-32, mar. 1995.

BARCELOS, Sergio Botton. **A formação do discurso agroecológico no MST**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica(RJ), 2010. 138 fls. (Dissertação. Mestrado em Ciências Sociais).

BECK, Ulrich. **Risk Society**: towards a new modernity. Sage Publications:Great Britain, 1992.

BECKER, Dizimar Fermiano. Sustentabilidade: Um novo (velho) paradigma de desenvolvimento regional. In: BECKER, Dinizar F. (Org.). **Desenvolvimento sustentável necessidade e/ou possibilidade?** Santa Cruz do Sul: Ed. da Unisc, 1997.

BOFF, Leonardo. Ética e Moral. **Leonardo BOFF.com**. [Rio de Janeiro]: 2003. Disponível em: <<http://www.leonadoboff.com>>. Acessado em 5 de junho de 2010.

BRASIL, Constituição 1988. **Constituição Federal do Brasil**. Congresso Nacional. Brasília.1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Número 9394/96, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília:Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília:MEC/SEF, 1997.

BUSQUETS, M. D. **Temas Transversais em Educação**: Bases para uma formação integral.

6 ed. São Paulo: Ática, 2001.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In.: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (Org.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília (DF): Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. [Coleção Por uma Educação do Campo, nº4].

CAMARGO, Paula. Fundamentos da transição agroecológica: racionalidade ecológica e campesinato. **Agrária**. São Paulo, n.7, 2007. p.156-181.

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

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1982.

CONFERÊNCIA POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. **Desafios e propostas de ação**. Luziânia, 1998.

COOPTRASC. **Relatório Sócio-econômico e Ambiental do Projeto de Assentamento**, Abelardo Luz – SC, 2007.

DALLARI, D.A. Direitos Humanos e Cidadania. São Paulo: Moderna, 1998.

DAVID, Cesar De . Agricultura familiar em assentamentos rurais: contribuições à dinâmica regional do sul do estado do Rio Grande do Sul. In: Marafon, Gláucio José; Pessoa, Vera Lúcia Salazar. (Org.). **Agricultura, desenvolvimento e transformações socioespaciais**. 1 ed. Uberlândia: Assis Editora, 2008, v. 1, p. 15-38.

DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. Projetos Político-Pedagógicos Emancipadores: Histórias ao contrário. **Cadernos do Cedes**. Campinas, v.23. n. 61, p. 319-337.

DÍAZ. P.A. **Educação Ambiental como Projeto**. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DIÉGUES JR. Manuel. População e propriedade da terra no Brasil. In.: FENELON, Dea Ribeiro. **50 textos de história do Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1974.

DREW, David. **Processos Interativos Homem – Meio Ambiente**. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In.: ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. 2 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

FINATTO, Roberto Antônio; SALAMONI, Giancarla. Agricultura familiar e agroecologia: perfil da produção de base agroecológica do município de Pelotas/RS. Soc. nat. (Online),

Uberlândia, v. 20, n. 2, dez. 2008 . Disponível em
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198245132008000200012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 set. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S19845132008000200012>.

FOLADOR, Ana Cristina; TEIXEIRA, Marcos da Cunha. A urbanização do campo e suas implicação para a implantação da Pedagogia da Alternância: Percepções de uma comunidade rural. *In.: Anais do III Simpósio Nacional de Geografia Agrária – II Simpósio Internacional de Geografia Agrária Jornada Ariovaldo Umbelino de Oliveira – Presidente Prudente, 11 a 15 de novembro de 2005*

FREITAG, Barbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 6 ed. São Paulo: Ed. Moraes, 1986.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. O papel do coordenador pedagógico na formação contínua do professor: dimensões interdisciplinares e simbólicas. *In: QUELUZ, Ana Gracinda (Org.). interdisciplinaridade: formação de profissionais da educação*. São Paulo: Pioneira, 2000. p 85-101.

GAZZINELLI, Maria Flávia. Representações do professor e implementação de currículo de Educação Ambiental. *Cadernos de Pesquisa*, n. 11, p. 173-194. 2002.

GEBRAN, Raimunda Abou. **Como o rio não cabia no meu mapa eu resolvi tirá-lo...** o ensino de Geografia no 1º grau. São Paulo: 1990. 178 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista.

GUTERRES, Ivani. **Agroecologia militante**: contribuições de Enio Guterres. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

GUZMÁN, Eduardo Sevilla; MOLINA, Manuel González de. **Sobre a evolução do conceito de campesinato**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. 8 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

HOBBSAWM, Eric. **A era do extremos**: o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2001.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação Ambiental: desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.31, n.2, 2005.

JAPIÁSSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KELLY, A. V. **O Currículo**: Teoria e prática. São Paulo: Harbra, 1981.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano *et all.* **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

LUZZARDI, Roberta do Espírito Santo. Educação Ambiental: sustentáculo para o desenvolvimento da agricultura sustentável. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. v.7, jul./dez de 2006.

MACHADO, L. M. C. P. “Percepção do meio ambiente por estudantes universitários”. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, n. 6, v. 5, jan./jun., 1994, pp. 27-40.

MACIEL, Ireno. **Eles contam a história de Abelardo Luz**. O Falcão. Abelardo Luz-SC, Ano II, n. 23, p.8).

MEDINA, Nana Minini; SANTOS, Elizabeth da Conceição. **Educação Ambiental: uma metodologia participativa de formação**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MENEZES NETO. Antonio Julio de. **Além da terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST**. Rio de Janeiro: Quartes, 2003.

MOREIRA, Antonio Carlos. **Educação Ambiental na escola: o que fazer?** São Miguel do Oeste (SC): Mclee, 2002.

MOREIRA, Ruy. As novas noções do mundo (geográfico) do trabalho. **Ciência Geográfica – Bauru – VII – Vol. III (20): Setembro/dezembro de 2001**.

MOREIRA, Vinicius Silva. **Territorialidades rurais em Júlio de Castilhos – RS: da pecuária extensiva à agricultura familiar**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2008.

MOURA, Isabel Cristina de. Qual Educação Ambiental? Elementos para um debate sobre Educação Ambiental e Extensão Rural. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**. Porto Alegre, v.2, n.2, abr./jun 2001.

NOVA ocupação. **O Falcão**. Abelardo Luz, fev. 1990. Ano III, n. 29, p. 2

OLIVERIA, Ariovaldo Umbelino. **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.

_____. **Modo de produção capitalista, agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

PAULINO, Eliane Tomiasi; ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. **Terra e território: a questão camponesa no capitalismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PEREIRA, Carlos da Costa. A região das araucárias (conquistas – devassamento – riquezas naturais e seu aproveitamento). **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina**. Florianópolis, v.1, p. 31-65, 2º semestre. 1943.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

POLI, Odilon. **Leituras em movimentos sociais**. Chapecó: Grifos, 1999.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A Globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ABELARDO LUZ, **Relatório do Movimento econômico**, 1996.

_____, **Relatório do Movimento econômico**, 2004.

_____, **Relatório do Movimento econômico**, 2005.

_____, **Relatório do Movimento econômico**, 2006.

_____, **Relatório do Movimento econômico**, 2007.

_____, **Relatório do Movimento econômico**, 2008.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das incertezas: tempo, caos e as leis da natureza**. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO. Escola de Ensino Médio Paulo Freire. Abelardo Luz. 2007.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo (SP): Brasiliense, 2001. 62 p.

RENK, Arlene Anélia. **Narrativas da diferença**. Chapecó: Argos, 2004.

RIBEIRO, Maria Luíza Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 9 ed. São Paulo: Cortez Ed. e Ed. Autores Associados, 1989.

RODRIGUES, Marlon Leal; SOUZA, Antonio Carlos Santana. **MST: Palavra de ordem**. Disponível em: <http://www.linguisticaelinguagem.cepad.net.br/EDICOES/13/Arquivos/02%20Marlon%20e%20Antonio%20Carlos.pdf>. Acesso em 13/11/2011.

RODRIGUES, Vera Regina (coord.). **Muda o Mundo Raimundo!** Educação Ambiental no ensino básico do Brasil. Brasília: WWF, 1997.

RODRIGUEZ, José Manuel Mateo; SILVA, Edson Vicente da. **Educação Ambiental e desenvolvimento Sustentável: problemática, tendências e desafios**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

RUSCHEINSKY, Aloísio (org.). **Educação Ambiental:** abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002. (p. 37 – 46)

SADER, Emir. **Quando novos personagens entram em cena:** experiências e lutas de trabalhadores da Grande São Paulo (1970-1980). São Paulo-SP: Paz e Terra, 1988.

SANTANA, Paola Verri de. A mercadoria verde: a natureza. *In.*: DAMIANI, Amélia Luiza. *et all.* **O espaço no fim do século:** a nova raridade. São Paulo: Contexto, 1999.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4 ed. 1ª reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

_____. **Economia Espacial:** críticas e alternativas. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado:** fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. 6 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. Sociedade e espaço: a formação social como categoria e como método. **Boletim Paulista de Geografia.** 54. p-81-100. 1977.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio – Disciplinas Curriculares. Florianópolis:COGEN, 1998.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e Concepções de território.** São Paulo, Expressão Popular, 2007.

SARIEGO, José Carlos. **Educação Ambiental:** as ameaças ao planeta azul. São Paulo: Scipione, 1994.

SCHNEIDER, S. Agricultura familiar e desenvolvimento rural endógeno: elementos teóricos e um estudo de caso. *In.*: FROEHLICH, J.M.; DIESEL, V. (Org.). **Desenvolvimento Rural - Tendências e debates contemporâneos.** Ijuí: Unijuí, 2006.

SEABRA, Odette; CARVALHO, Mônica de; LEITE, José Corrêa. **Território e Sociedade:** entrevista com Milton Santos. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ABELARDO LUZ, **Projeto SERE – Demonstrativo de Unidade Escolar.** 2001 – 2007.

SEM terra ocupam nova área. **O Falcão.** Nov. 1995. Ano VIII, n. 93, p. 1.

SEM terra ocupam nova área em Abelardo Luz. **O Falcão.** Jul. 1997. Ano IX, n. 122.

SEVILLA GUZMÁN, E.; OTTMANN, G. Las dimensiones de la Agroecología. *In.*: Instituto De Sociología Y Estudios Campesinos. **Manual de olivicultura ecológica.** Córdoba: Universidad de Córdoba, 2004. p. 11-26. (Proyecto Equal-Adaptagro).

SILVA, Sebastião João da. Aconteceu aqui V. **O Falcão**. Abelardo Luz – SC, nov. 1987, Ano I, n. 5. p. 12.

_____. Aconteceu aqui VI: diário de uma ocupação. **O Falcão**. Abelardo Luz – SC, dez. 1987, Ano I, n.6, p. 12.

_____. Aconteceu aqui VII: diário de uma ocupação. **O Falcão**. Abelardo Luz – SC, jan.1988, Ano I, n.7, p.7.

SMITH, Neil. **Desenvolvimento desigual**: natureza, capital e a produção do espaço. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1988.

SOUSA, Maria Cristina de; KHAN, Ahmad Saeed; PASSOS, Ana Tereza Bittencourt; LIMA, Patrícia Verônica Pinheiro Sales. Sustentabilidade da agricultura familiar em Assentamentos de Reforma Agrária no Rio Grande do Norte. **Revista Econômica do Nordeste**, Fortaleza, v.36, n 1, jan-mar. 2005.

SPÓSITO, Eliseu Savério. **Geografia e Filosofia**: contribuições ao ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

TOLEDO, V. M.;CARARBIAS, J.; MAPES, C.; TOLEDO, C. **Ecologia y autosuficiencia alimentaria**. Mexico: Siglo Veintiuno, 1985

TRANZILO, Paulo José Riela. **Contribuições teóricas para a formação de professores do campo**. Salvador(BA): Universidade Federal da Bahia/Faculdade de Educação. 2008. 133 fls. (Dissertação de Mestrado).

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: Reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**. Campinas, vol.27, n. 72, p.121-135. maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

VIEIRA, Edilaine Aparecida. Reconstrução do Projeto Político Pedagógico. **Anais do 2º Congresso Regional de Docência e Educação Básica**. Xanxerê-SC, 2009.

WACHOVICZ, Ruy. **História do Paraná**. Curitiba: UFPR, 1995.

YUS, Rafael. Temas transversais e educação global: uma nova escola para um humanismo mundialista. In: NIÉVES ÁLVAREZ, Maria. **Valores e temas transversais no currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2002. (p. 31-50).

WANDERER, Aline; PEDROZA, Regina Lucia Sucupira. Elaboração de Projetos Político-Pedagógicos: reflexões acerca da atuação do psicólogo na escola. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v.14, Número 1, jan./jul. de 2010. P.121-129.

WENDHAUSEN, Águeda L. P.; BARBOSA, Tatiane Muniz e BORBA, Maria Clara de. **Empoderamento e recursos para a participação em conselhos gestores**. *Saude soc.* [online]. 2006, vol.15, n.3, pp. 131-144. ISSN 0104-1290.