

Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina



Carmen Rejane Flores Wizniewsky
Leonice Aparecida de Fátima Alves Mourad
Organizadoras

EDITORA
Evangraf
LTDA

Porto Alegre
2016

GPET
Grupo de Pesquisa
em Educação e Território



Programa de Pós-graduação
em Geografia



© dos autores
1º edição: 2016

Projeto gráfico: Jadeditora Editoração Gráfica
Editoração: Rafael Marczal de Lima

Conselho Editorial:

César Alessandro Sagrillo Figueiredo (UFRGS)
Cíntia Inês Boll (UFRGS/MEC)
Graziele Ramos Schweig (UFRGS)
José Rogério Lopes (Unisinus)
Leandro Raizer (IFRS)
Luiza Helena Pereira (UFRGS)
Mauro Meirelles (Unilasalle)
Thiago Ingrassia Pereira (UFFS)
Valdir Pedde (Feevale)
Valéria Aydos (UFRGS)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

J93m Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina / Carmen Rejane Flores Wizniewsky, Leonice Aparecida de Fátima Alves Mourad, organizadoras. – Porto Alegre : Evangraf, 2016. 319 p. : il. ; 21 cm

ISBN 978-85-77727-858-0

1. Educação rural - América Latina. 2. América Latina - Aspectos sociais. 3. América Latina - Aspectos econômicos. 4. Trabalhadores rurais - Educação. 5. Resistência popular. 6. Educação ambiental. 7. Agroecologia. I. Wizniewsky, Carmen Rejane Flores. II. Mourad, Leonice Aparecida de Fátima Alves.

CDU 37.018.51(7/8=6)

CDD 370.19346098

(Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 10/1507)

SUMÁRIO

PARTE 1 - FORMAÇÃO SOCIAL E AGRICULTURAS NA AMÉRICA LATINA EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO SOCIAL DA AMÉRICA LATINA

EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO SOCIAL DA AMÉRICA LATINA.....	12
Silvio Caccia Bava	
ATUALIDADE DA REFORMA AGRÁRIA BRASILEIRA.....	29
Bernardo Mançano Fernandes	
TRABAJO, CAPITAL Y CAMPESINADO EN AMÉRICA LATINA.....	66
Ana Domínguez	
CAMPESINATO NA AMÉRICA LATINA.....	78
Leonice Aparecida de Fátima Alves Mourad	

PARTE 2 - EDUCAÇÃO DO CAMPO

PENSANDO A EDUCAÇÃO DOS CAMPONESES	88
Roseli Salete Caldart	
EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS.....	111
Maria Antonia de Souza	
EDUCAÇÃO DO CAMPO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS	137
Rosa Maria Vieira Medeiros e Jaime Fogaça	
ALTERNANCIAS EDUCATIVAS EM FOCO: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	145
Lourdes Helena da Silva	
O MÉTODO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: MODELOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	162
Maria de Lurdes Bernartt, Letícia Cristina Antunes, Nayara Massucatto, Giovanna Pizarico e Leonel Piovezana	

PARTE 3 - AGROECOLOGIA, CONHECIMENTOS E AUTONOMIA

AGRICULTURA ECOLÓGICA Y DECRECIMIENTO ECONÓMICO: UNA PERSPECTIVA AGROECOLÓGICA	197
Manuel Gonzales de Molina	
CONSERVANDO SABERES CAMPONESES: A EXPERIÊNCIA DOS GUARDIÕES DAS SEMENTES CRIOLAS DE IBARAMA/RS.....	241
Carmen Rejane Flores Wizniewsky, Lia Rejane Silveira Reinige Kelly Perlin Cassol	
TRANSIÇÃO AGROECOLÓGICA: LIMITES E POTENCIALIDADES NA PERSPECTIVA DE AGRICULTORES FAMILIARES	258
Tanny Oliveira Lima Bohner, Nayara Pasqualotto e Jose Geraldo Wizniewsky	

PARTE 4 - CONHECIMENTO, VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

AGRICULTURA TRABALHO E MOVIMENTOS SOCIAIS	284
Janete Webler Cancelier, Tatiane Almeida Netto e Marilse Beatriz Losekann	
A ESCOLA DO CAMPO: INDICADORES E DESAFIOS NA BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE.....	306
João Silvano Zanon, Kelly Perlin Cassol e Lucinéia Lourenzi	

APRESENTAÇÃO

O SIFEDOC em sua primeira edição constituiu-se tomando como pressuposto uma ação pedagógica que pretendeu ser aglutinadora, diagnóstica, judicativa e propositiva. Sua proposição e organização esteve diretamente relacionada às categorias analíticas relacionadas a totalidade, a historicidade e a contradição, com vistas a instrumentalização dos embates que invariavelmente se apresentam em nosso cotidiano, com especial destaque ao impacto desse contexto nos espaços rurais. Na primeira edição do evento, realizada na cidade de Pelotas- RS entre os dias 12 a 14 de novembro de 2012, tendo cujo tema central foi Campo e cidade em busca de caminhos comum possibilitou-se ‘pensar a política e a educação’, dizer e ouvir relatos e diagnósticos que em outros espaços não teriam visibilidade. A partir da constatação de que vivemos sob a égide do ‘Modo de Produção Capitalista’ que, na atualidade, cada vez mais internacionalizado, traz mudanças profundas no padrão de acumulação do capital, na forma de obtenção da hegemonia e nas possibilidades de organização e resistência dos trabalhadores, quer no campo quer na cidade, o processo de reflexão propiciou a identificação de alguns núcleos centrais de assertivas no que diz respeito, principalmente, ao movimento da educação, que é sempre contraditório e situado historicamente. Essas afirmativas indicam que: a) o compromisso com os trabalhadores coloca

no horizonte a busca da educação como formação humana omnilateral; b) a tendência de aprofundamento da educação como mercadoria é latino-americana, sendo que os países permanecem, em maior ou menor grau, em uma situação de dependência em relação aos centros hegemônicos de poder quer aqueles localizados nos países de capitalismo mais dinâmico quer aquele das agências multilaterais; c) as experiências educativas mais avançadas e que se orientam em um esforço de contra-hegemonia ocorrem nos espaços dos Movimentos Sociais; d) o Estado é resultante da ‘condensação de forças presentes na sociedade civil’ e a política pública, que invariavelmente pende para os interesses do capital, constitui-se em espaço de disputa por recursos públicos e projetos; e) a escola pública e os espaços não formais de atuação podem ser locus de resistência; f) na atualidade a escola pública é cada vez mais a escola para os empobrecidos, quer no campo ou na cidade, sendo-lhe atribuído funções referentes a solução que o Estado não resolve e que provocam 7 descontentamento na sociedade; g) os processos educativos concebidos para tensionar perspectiva hegemônica devem, necessariamente, ter a participação efetiva da coletividade concebida em seu sentido ampliado; f) por fim, para além das especificidades dos diferentes grupos sociais partícipes deste processo, a unidade campo e cidade se efetiva necessariamente pela pertença dos mesmos a classe trabalhadora. A importância da realização o II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, está diretamente relacionada a sua proposição enquanto atividade que já se constituiu como

triangulação de Universidades, Movimentos Sociais Populares e escolas na composição das coordenações regionais e no seminário internacional cuja principal finalidade diz respeito a articulação, sistematização, debate e socialização de propostas e experiências atinentes a adequada implementação de uma educação do campo e da cidade, explicitamente comprometida com a transformação do status quo vigente, no sentido de pensar processos educacionais que garantam a autonomia e o potencial transformador da classe trabalhadora. O tema escolhido para a segunda edição do evento foi Educação, memória e resistência popular na Formação social da América Latina, apresentando reflexões que problematizem e proponham – com base em experiências concretas implementadas na América Latina – o que pode ser denominado de memória de resistência, na qual aspectos de natureza educacional foram e são fundamentais para o tensionamento/enfrentamento, protagonizados por segmentos populares aos modelos hegemônicos de educação, economia, política e organização social. A centralidade da memória de resistência na atualidade e de sua necessária articulação com debates educacionais, decorre de um esforço dos movimentos sociais populares no sentido de dar organicidade às inúmeras experiências alternativas e/ou de resistência vivenciadas nas últimas décadas.

O SIFEDOC caracteriza-se como um espaço permanente de produção teórica e de análise da atualidade e de práticas sobre a Educação do Campo, visando qualificar os processos educativos na direção de uma educação que vá ao encontro dos interesses dos

trabalhadores, quer aconteça na escola pública ou nos espaços não formais.

Além dos textos disponibilizados nos Anais do Evento a Comissão Organizadora do II SIFEDOC disponibiliza nessa coletânea reflexões e sistematizações prioritariamente decorrentes dos apontamentos e aprofundamentos viabilizados pelas mesas e conferências realizadas no referido evento.

Cabe destacar que os textos agora disponibilizados não se restringem a reprodução das intervenções, sendo produto daquela intervenção, acrescida de debates e contribuições possibilitadas pela própria dinâmica do evento. Os organizadores dessa coletânea preocuparam-se em garantir uma sistematização ampliada das temáticas propostas, sendo importante salientar que o leitor encontrará, além dos capítulos teóricos e metodológicos, sínteses das discussões realizadas nos grupos temáticos.

A escolha por essa configuração decorre da compreensão da necessária sistematização e memória dos diferentes sujeitos e espaços presentes no II SIFEDOC, visto que são recorrentes manifestações no sentido de experiências e vivências que acabam por se perder por ausência de registros. Agregado a essa necessidade optou-se pela publicação dessa coletânea em formato e e-Book, uma vez que imaginamos que dessa forma a circulação e difusão do mesmo atingira, inegavelmente, um número substantivo de pessoas e instituições, visto que nosso objetivo é potencializar e instrumentalizar as reflexões contidas nesse livro

de tal forma a fomentar e complexificar as discussões acerca da educação do campo.

Essa coletânea foi organizada em quatro blocos:

No primeiro bloco Formação Social e Agriculturas na América Latina no qual os autores apresentam discussões e formulações acerca da constituição sócio-histórica do continente, priorizando como agente social os camponeses em sua diversidade étnica-social.

O segundo bloco, Educação do Campo apresenta experiências e reflexões educacionais, quer no espaço escolar, quer no espaço não escolar, também evidenciando o protagonismo de sujeitos históricos recorrentemente invisibilizados.

O Bloco Agroecologia, Conhecimentos e Autonomia disponibiliza apontamentos de natureza teórica e metodológica, sobre propostas contra-hegemônicas a agricultura convencional e/ou empresarial, evidenciando a complexidade e alcance da articulação resultante do ethos camponês.

Por fim o leitor encontrará o bloco Conhecimento, Vivências e Experiências na educação do Campo que sistematiza as apresentações e debates ocorridas durante a realização do II SIFEDOC.

O I SIFEDOC considera-se como espaço-tempo de socialização de experiências, explicitação e aprofundamento teórico e prático, que se efetiva por meio do trabalho de muitos que se comprometem com a educação dos trabalhadores do

campo e da cidade. A proposição da continuidade permite que esse evento, já reconhecido, em razão de sua contribuição para a rearticulação de uma concepção de campo que se coloque, sem rodeios, medos, titubeações, ao lado de uma educação de qualidade para os trabalhadores.

As organizadoras

Parte 1

Formação social e agriculturas na América Latina

EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO SOCIAL DA AMÉRICA LATINA¹

Silvio Caccia Bava

Nós últimos anos tenho participado de vários debates no Brasil e fora do Brasil, pensando a realidade brasileira e latino-americana, buscando alternativas, analisando e buscando soluções para os nossos problemas. Há pouco tempo atrás eu estive, por exemplo, na Bolívia, em Santa Cruz de La Sierra, num seminário. Era uma igreja que foi transformada num centro cultural. O seminário aconteceu lá dentro e vieram das distintas partes da Bolívia grupos de populações originárias, indígenas. E eles ficaram dois dias inteiros prestando atenção e participando dos debates. E eu me perguntava como, se no fundo essa gente não tem esse hábito, não tem essa prática, são trabalhadores rurais, como eles se dispõem a ficar tanto tempo nisso, é um enorme esforço. E eles respondiam: “pues, es nuestra vida, es nuestro país, es nuestro futuro que estamos a discutir”.

Existe, no mundo, um acúmulo, existe uma infinidade de lutas, de movimentos, que atuam e discutem e que são invisibilizados num certo sentido. Não são cobertos pela mídia, não chegam ao conhecimento do espaço público, mas estão acumulando, estão refletindo, estão pensando. E isso se traduz para mim num desafio desde já: para defender nossa concepção

de democracia, tão valorizada por nós, é preciso que nós tenhamos a capacidade de sistematizar, analisar, debater, difundir todos esses dilemas, contradições, problemas, dúvidas que nós tivermos. Mapear isso significa produção de conhecimento. E este evento é elemento chave para poder avançar o progresso social, a democracia, a igualdade, a justiça social, todas essas fronteiras que nós temos.

Quero contar para vocês uma coisa que aconteceu há exatamente um mês. Depois de alguns anos de preparação, com o envolvimento de 1800 entidades, associações de moradores, sindicatos, movimentos sociais, escolas, aconteceu no Brasil uma consulta popular. E foi de 1º a 7 de setembro de 2014, onde a pergunta era: Você é favorável a um plebiscito que defina um processo constituinte autônomo e independente para a reforma do sistema político brasileiro? Sete milhões setecentos e cinquenta e quatro mil pessoas votaram. Mil e setecentas através da internet, tendo que dar RG, CIC, essas coisas, e as demais em quarenta mil urnas que foram distribuídas em todo o Brasil. Destes votantes, 97% era a favor de uma constituinte independente para a reforma do sistema político. Eu acho isso um ato importante no cenário político. Principalmente num momento como este em que nós estamos num processo de divisões, num período eleitoral, num período onde os caminhos do Brasil estão sendo disputados e o tema da reforma política está presente.

Eu acredito que poucos de vocês sabiam disto. E aqui nós estamos em meio a pessoas que estão comprometidas com essa luta pela democratização. Imaginem aqueles que não fazem parte dessas redes. Ficam sem saber. E essa informação é fundamental para se manter as disputas pela redução das desigualdades, as disputas pelo combate à opressão.

Precisamos compreender porque que ocorre esse silêncio, porque ocorre a contração do espaço público, porque ocorre a criminalização dos movimentos sociais? Por que temos uma maioria que defende a pena de morte ou a redução da maioridade penal? Por que existe um alinhamento da mídia que pretende mostrar um Brasil violento, aos cacos, que as nossas leituras não confirmam?

O Brasil tem um vigor democrático que faz inveja aos outros países e num certo sentido vai na contramão do que acontece no mundo. Se vocês estivessem participando de alguns fóruns internacionais de debates, o cenário mundial não é dos melhores, é um momento de crises agudas e de uma onda conservadora. A América Latina é vista como o continente da esperança. É vista como o continente que quinze anos atrás começou a eleger governos que desbancaram as elites. Vamos falar de governos de novo tipo, evitando entrar numa discussão se são ou não governos de esquerda, mas a América Latina trouxe uma novidade. Através do voto as maiorias desalojaram as elites do poder em vários países. Hoje 60% da população latino-americana está vivendo em países cujos processos de transformação são importantes, tem novas constituições, tem condições para sustentar passos mais avançados de mudanças.

Nós temos também que considerar a nossa herança, o nosso passado. Que tem muito em comum entre os países da América Latina. E aí um dos elementos fundamentais dessa discussão é a questão fundiária, é o latifúndio. São essas classes dominantes agrárias que tem peso enorme na América Latina e que determinam esse processo de produção da exclusão social, o processo de produção da pobreza. Isso não é natural. Isso não é porque Deus quis.

Na Argentina, 2% dos proprietários rurais controlam 70% das terras cultivadas e 57% das propriedades rurais ficam em 3% do território. Dessas terras cultivadas mais da metade hoje produz soja para exportação. No Brasil não é diferente. Nós temos 4,4 milhões de proprietários rurais numa área de 380 milhões de hectares. 1% dos proprietários ocupam 50% das terras. 5 milhões de antigos agricultores ficam sem nada e passam a se organizar nos movimentos dos sem terra. 27 mil grandes estabelecimentos produzem 51% do valor em 2006.

No Chile meio por cento, ou seja, 1430 pessoas, controlam 71% das terras cultivadas. Os projetos de grandes empresas florestais controlam mais 10% e 277 mil pequenas propriedades dividem 30% das terras cultivadas.

No Paraguai 2% das propriedades tem 85% das terras. Lá existem 300 mil sem terra e uma presença forte dos brasileiros latifundiários que estenderam as suas plantações de soja para o Paraguai. Há brasileiros com mais de 100 mil hectares de soja plantados. Aproximadamente 2400 proprietários têm metade das terras e 2 milhões e duzentos mil proprietários detêm 7% das terras.

De uma maneira geral na América Latina 31% da população rural são camponeses sem terra e 38% da população rural são pequenos proprietários. Se vocês somarem os dois nós temos 70%. Isso quer dizer que o plano de partida da nossa discussão é considerar a herança colonial. Mas também mostra que as estruturas não se modificaram ao longo do século 20. Nós não temos conhecimento de grandes reformas agrárias. Este é o ponto de partida.

Nos anos 90 nós vamos começar a ver uma mudança no cenário internacional, no comércio internacional, no sistema de troca entre os países. É a implantação de um modelo “neoagro

extrativista de desenvolvimento”. O que é isso? A escassez de matérias-primas e de alimentos em várias partes do mundo, especialmente na China, vai criar uma demanda por commodities que irá modificar o modelo de desenvolvimento, ou crescimento econômico melhor dizendo, dos países da América Latina e da África. Nós estamos falando da produção em grande escala de soja, de milho, carnes, de açúcar, álcool, celulose da madeira, café, minérios de ferro, bauxita, alumínio, exploração do petróleo. Para atender esta demanda há grandes investimentos em infraestrutura, por exemplo, megaprojetos de geração de energia hidrelétrica para poder alimentar a exploração mineral, processo esse que resulta para a América Latina na reprimarização da sua economia. Aquele processo de industrialização que nos habilitava a suprir nosso mercado interno e a exportar produtos com maior valor agregado está regredindo, estamos nos tornando exportadores de matéria primas.

No caso do Brasil, por exemplo, isso é muito pouco visível, o país passou de 50 bilhões de dólares de exportações em 1999 para 250 bilhões em 2012. Mas não disseram isso, os produtos primários crescem nas nossas exportações ao mesmo tempo em que decresce relativamente a produção industrial, que tem maior valor agregado. Aqui há um ponto importante, nós temos que debater isso.

O que aconteceu que permitiu essa reprimarização? Teriam se constituído novos atores políticos que defendem esse modelo agroextrativista exportador?

A produção de soja para exportação, por exemplo, demanda hoje grandes extensões de terra e provoca uma maior concentração fundiária, expulsando os pequenos agricultores. Essa forma de exploração é mecanizada, requer mão de obra especializada,

não absorve a mão de obra local; é capital intensiva, pois requer grandes investimentos e são poucos os grupos que tem essa condição; demanda do Estado todo um investimento em estradas de ferro, silos, portos, contrata grandes navios, e gasta uma grande quantidade de combustíveis para levar seu produto até a China. Além de contaminar com agrotóxicos todo o território, seu lucro não fica no Brasil, vai para o circuito internacional. Isso vale para a mineração, para a exploração do petróleo, para a produção de gado, etc.

Tudo isso só pode ser feito por grandes companhias, grandes capitais, para grandes mercados. E o resultado financeiro desse trabalho é aspirado para um circuito internacional, essa riqueza não fica no território que é explorado.

A necessidade de infraestrutura para atender esse modelo de desenvolvimento, se podemos chamar assim, explica o que é o IRSA, o plano de integração de infraestrutura e de energia da América Latina. São portos, estradas, usinas hidrelétricas que permitem a integração na América Latina e o acesso do Brasil ao Pacífico.

Aqui precisa ser considerado um tema importante: a hegemonia do Brasil; Mercosul, Unasul, são iniciativas lideradas pelo Brasil na busca de constituir um bloco que possa se integrar cada vez mais e se ser um ator internacional com maior autonomia.

A leitura do ponto de vista que nos interessa é que este processo está gerando a expulsão do pequeno proprietário rural, está gerando os sem terra, a mão de obra local não é absorvida, porque ela não tem a especialização, as cidades se enchem de favelas. A região sofre o impacto dos agrotóxicos, da exploração dos recursos naturais, e a questão da água está se tornando um elemento cada vez mais importante das discussões.

Eu vivo em São Paulo e nós estamos sendo avisados de que não vai ter água para consumo humano, que não ultrapassa 8% do consumo de água total, porque a exploração predatória desse recurso pelo agroextrativismo, nas novas escalas requeridas, e também pelas indústrias, não nos deixa alternativa.

Este modelo de desenvolvimento está aprofundando uma estrutura de desigualdade na distribuição da propriedade e da renda e eu quero trazer alguns elementos para vocês da América Latina que nos identificará, porque esta realidade que nós vivemos aqui é muito parecida com a realidade dos outros territórios.

Eu tentei agrupar esses dados que são da CEPAL, de 2011. É bem recente, acabou de sair. Tem um bloco de países com características mais ou menos semelhantes. Brasil, Chile, Colômbia, Guatemala, Honduras, Paraguai, República Dominicana. Os 10% mais ricos, tem 40% da renda total. E os 40% mais pobres entre 11 e 15% da renda total. Aqui inclusive tem um pulo do gato. Nós estamos falando da renda, não estamos medindo a concentração da riqueza. Esse tipo de critério não pega essa referência. Para se ter uma ideia, no Brasil os 10% mais ricos ficam com 73% da riqueza.

Nós podemos dizer com certeza que, com base na dinâmica do neoextrativismo, a desigualdade está aumentando em toda a região, mesmo com o discurso da CEPAL, do Banco Mundial, que ressaltam a diminuição nas diferenças de renda, e dizem que a desigualdade está se reduzindo.

Nós estamos falando, da relação capital e trabalho. Nós estamos falando de uma estratégia de desenvolvimento que tem um único objetivo: aumentar o lucro das grandes empresas. É para isso que serve as estratégias de desenvolvimento que estão sendo implementadas na América Latina hoje.

Essa é a lógica geral e dominante. Mas dependendo do grau

de organização da sociedade e da dinâmica da democracia local surgem iniciativas que envolvem algum tipo de distribuição. No caso, por exemplo, das nossas transferências de renda, bolsa família e tudo o mais, isso dá meio por cento do PIB. Não muda a lógica geral. E o desenho desse modelo internacionalizado global é essa estratégia de inserir a América do Sul numa economia globalizada de modo absolutamente coerente com a lógica neoliberal. A região é fornecedora de produtos agrícolas, matérias primas e recursos energéticos para o centro dinâmico do capitalismo. Isso aumenta a dependência da América do Sul em relação aos mercados centrais, agrava os desequilíbrios dos países da região e no interior de cada um desses países, e acelera a exploração dos recursos naturais, valiosos, em prejuízo das gerações futuras.

A América Latina é a única parte do mundo que está se transformando para melhor. Em muitos de seus países, através de eleições, as maiorias destronaram as elites do governo e promoveram políticas de mudança, sendo a mais importante as Constituintes, e nelas o reconhecimento dos direitos de cidadania, a criação de espaços de participação, a orientação das políticas públicas para a universalização de políticas sociais.

Nós ainda não podemos nos aprofundar muito nisso, mas o primeiro pacto, vamos chamar assim, dessas mudanças que estão ocorrendo na América Latina que chama a atenção de todo mundo é o seguinte: foi o único continente do mundo que conseguiu reduzir a pobreza nessas últimas duas décadas. Todos os demais na Ásia, na África, na Europa, nos Estados Unidos, aumentaram a pobreza. Não estou falando da desigualdade, estou falando da pobreza.

E aí começam as surpresas. Como é que um monte de gente de tal forma dominada pelas elites consegue se opor e enfrentar

eleitoralmente seus dominadores? O que é que aconteceu que de 15 anos para cá não é mais isso que se repete?

Na Venezuela, no Brasil, na Bolívia, no Equador, na Argentina, no Uruguai, no Chile, no Paraguai, na Costa Rica, na Nicarágua, se elegeram governos que pelo menos não são a continuidade das elites.

Em alguns casos, como o da Costa Rica e do Paraguai, esses governos foram derrubados por golpes de Estado. E outros golpes foram tentados na Venezuela, no Equador, no Brasil. Mesmo com essas pressões existe a continuidade de um processo de mudança que consegue elaborar algumas estratégias interessantes que nós vamos debater.

Em alguns casos, e eu estou colocando o Brasil também no meio, com a constituição de 1988, foram feitas novas constituições, que significam novos pactos sociais numa nova correlação de forças, novos direitos ampliados para as maiorias. Então alguma coisa começa a se mover.

Numa perspectiva bastante, se vocês quiserem, gramisciana, da importância que tem a sociedade civil organizada para mudar a política, para mudar a visão de mundo, para mudar a realidade, eu queria trazer para vocês alguns elementos que são invisibilizados na América Latina, tal qual a nossa consulta sobre a reforma política.

Eu durante alguns anos tive o privilégio de coordenar uma rede, a ALOP - Associação Latino Americana de Organizações de Promoção do Desenvolvimento, 50 ONGs distribuídas pela América Latina e o principal trabalho que nós realizamos na época, há uns cinco anos atrás, foi fazer o mapa dos conflitos na América Latina.

Todos os centros associados da ALOP no seu país identificavam quais eram os principais conflitos ocorridos, e como é que se estruturavam, quais as forças sociais e políticas que deram suporte a isso. Com esse trabalho começou a aparecer um mapa dos conflitos com uma lógica continental. Não é possível perceber essa lógica se você olhar um só país. Não é possível você perceber essa lógica se você olhar um só tema. Mas se nós olharmos quais são as principais manifestações sociais, quais são as principais lutas populares, quais são as principais demandas, como estas de junho de 2013 no Brasil, nós vamos identificar uma agenda. Por exemplo, Panamá, Guatemala, Honduras, Peru, Equador, Bolívia e Chile tem mobilizações contra a concessão de exploração às grandes empresas mineradoras transnacionais exploradoras de minérios nos seus países.

Em alguns lugares o enfrentamento foi para a nacionalização do petróleo, como foi na Bolívia, inclusive com a ocupação militar da refinaria da Petrobrás lá. Na mesma chave, nesta época houve a disputa pela renda petroleira na Venezuela. Em 2006 Bolívia e Equador nacionalizam o petróleo, em 2010 a Argentina faz o mesmo.

Vamos ver a luta pela reforma agrária, o MST aqui no Brasil, é um exemplo mundial de movimento social nessa área. Há luta pela reforma agrária também no Paraguai e na Bolívia.

Uma indicação importante e inovadora dos desdobramentos da crise política criada pelo golpe de Estado foi criação, no Paraguai, até como resposta à queda de Lugo, de um novo partido político: o “Movimiento al Socialismo – Paraguay”. Eu tive o prazer de conhecer esse partido novo. Tem uma estrutura de núcleos parecida com o PT no começo e tem 35 mil militantes hoje em dia. Extensão direta dos movimentos sociais.

Num país como o nosso, o Brasil, que tem 85% da sua

população urbana, a primeira necessidade das maiorias é assegurar seus direitos, sem ter de pagar por eles. É a defesa dos bens públicos. Aquilo que a sociedade como um todo decide, a cada momento, assegurar para todos. Luz, água, transportes coletivos, internet, lazer, cultura, segurança pública, entre outros, podem se converter em bens públicos comuns, de acesso universal e gratuito, com qualidade e controle social. Um enorme movimento para superar as desigualdades. Os custos destes serviços não seriam mais do usuário, seriam cobertos pelos impostos pagos por todos.

As lutas para a conquista dos bens públicos estão adquirindo uma expressão muito grande e simbólica. Há dez anos na “guerra da água” em Cochabamba, na Bolívia, os moradores da cidade expulsaram a multinacional que explorava a distribuição de água na cidade. Essa vitória tem uma importância enorme. Prova que se pode ganhar.

Um bem público comum é um bem de todos, não é propriedade de ninguém, e, portanto, tem que ser gerido pelo Estado na perspectiva da defesa do interesse público. Se esse bem público é comum, ele não é mercadoria, não se pode cobrar por ele.

E aí lembramo-nos das manifestações de junho de 2013, onde, vinte centavos (R\$ 0,20) deflagrou uma manifestação que surpreendeu a todos. Vinte centavos foi a faísca numa situação que já estava intolerável para todo mundo. Quer dizer, o custo do transporte, o custo da saúde, o custo de habitação, os impostos a pagar e não sei o que mais. E não tem de volta um serviço público com qualidade.

Ainda pensando a agenda dos conflitos na América Latina há uma oposição da população, por exemplo, na Costa Rica, contra os tratados de livre comércio com os Estados Unidos. Eu assisti lá camponeses dizendo o seguinte: se isso acontecer eu

não consigo mais colocar no mercado o meu produto. E é muito interessante como um trabalhador rural, que tem um universo de circulação relativamente limitado, percebe que se o tratado de livre comércio for assinado, ele vai ser prejudicado. Isso é uma relação local-global muito interessante.

Então veja bem, primeiramente estávamos tentando identificar uma agenda comum. E a partir do que encontramos me parece que essa agenda de conflitos é determinada por uma lógica de resistências ao avanço desse modelo neoextrativista, capitalista, de exploração atual, que provocam essas reações. São reações de defesa, gestos de resistência, são reações que pretendem ampliar os direitos e garantir pelo menos que eles não se deterioreem. Aí é essa sociedade que se mobiliza, é essa sociedade que vota. Acredito que o questionamento sobre essa democracia que nós temos, expressa uma demanda de se produzir novas formas de democracia, uma democracia participativa e dos movimentos sociais.

A partir desse movimento que vem da sociedade e que elege novos governos nós vamos então assistir um reposicionamento da América Latina no cenário internacional. Um exemplo é a primeira manifestação mais clara foi a rejeição à Aliança de Livre Comercio das Américas. Quando na Argentina o presidente americano ouviu um sonoro não dos países da América Latina à Alca, isso já era um sinal da luta pela autonomia, pela soberania da região, levada pelos movimentos sociais e governos da região.

É estratégia do Brasil construir uma política latino-americana que defende um mundo multipolar. O mundo tem que se organizar a partir de agora por associações regionais de países ou associações de países com interesses comuns – os BRICS, por exemplo – para enfrentar qualquer tentativa de uma hegemonia imposta por uma única força.

E a pauta da América Latina, e também do Brasil, sobre exportações, foi se intensificando e se diversificando, voltando-se para a Ásia, para a China, África, foi para vários lugares, e com isso diversifica seus mercados e garante uma maior autonomia continental e uma maior estabilidade frente a crises regionais.

Nesta nova agenda latino-americana temos também a afirmação do interesse nacional e regional e a defesa das riquezas naturais, recuperação da renda do petróleo.

E aqui assistimos ao surgimento não ainda de projetos de desenvolvimento que tenham se constituído como políticas de Estado, mas estratégias que consideram a importância do mercado interno regional e nacional. Nós não precisamos exportar tanto, existe uma alternativa, há um grande mercado potencial no Brasil e na América Latina também. Quer dizer a integração favorece esse mercado interno, beneficia todos os países. É possível não dependermos tanto das exportações das commodities. É possível não depender tanto de uma dinâmica que está acontecendo do outro lado do mundo. Se a China parar de crescer na faixa que ela está crescendo o que acontece com as nossas exportações?

Essa estratégia de desenvolvimento do mercado interno tem a ver com a inclusão social e no mercado de consumo de milhões de pessoas que hoje estão à margem, aliás, como sempre estiveram. Essa é uma herança histórica na América Latina.

Então para que se aumente o mercado interno é preciso aumentar a renda das pessoas para eles comprarem, se elas não tiverem dinheiro elas não comprem, então é o aumento real do salário mínimo, as transferências de renda, toda uma política de aquisição de alimentos, várias estratégias estão alinhadas para isso. E na verdade o que é exportado não passa de 20% do PIB brasileiro. A expansão do mercado interno é determinante.

A China, por exemplo, não está investindo prioritariamente na expansão do consumo individual, está investindo massivamente em infraestrutura urbana, metrô, saneamento básico, coisas que ficam e que beneficiam a todos. O desenvolvimento pode se dar com a expansão do investimento na infraestrutura. Com as empresas se dedicando a produzir aquilo que é interesse comum.

Por exemplo, muita da água de São Paulo é perdida antes de chegar à torneira de qualquer um. Tem que investir em infraestrutura, tem que aumentar o metrô, tem que melhorar o transporte público, tem que fazer educação melhor, isso é negócio também. Orientado para a universalização dos serviços públicos.

Estou tentando agora apresentar para vocês o lado positivo deste mapa dos conflitos. Primeira coisa é que terá que haver um modelo de desenvolvimento orientado para produzir e garantir o bem estar, por exemplo, o investimento em infraestrutura. Não é a nova hidrelétrica que vai garantir emprego, nem o processamento de minério, é a construção da infraestrutura urbana que garante qualidade de vida. É uma maior ou melhor integração entre o rural e o urbano. É uma atenção com aquilo que é essencial para nós, produção de alimentos.

Para que isso possa se dar nós precisamos criar novas formas de democracia que venham a submeter e orientar a economia a seus valores.

Eu quero aqui então lembrar uma fala de um dos pais da democracia americana, da constituição norte-americana, um homem chamado James Madison, que tornou-se presidente dos Estados Unidos também. Naquela época, no processo constituinte de mil setecentos e oitenta e qualquer coisa, ele dizia assim: a democracia serve para preservar os ricos e as suas propriedades das pressões redistributivas dos pobres. Naquela época de ascensão da

burguesia e enfrentamento contra as estruturas antigas do regime anterior, a burguesia lançava mão desse conceito de democracia com esse sentido. Com a constituição de sociedades modernas como as nossas, há uma ideia de que a democracia serve para uma única coisa: para universalizar direitos. Se ela não universalizar direitos ela não serve. É uma mudança substancial, é uma mudança que nós podemos identificar a partir dos conflitos e da ideia de que hoje a defesa de direitos sociais e políticos tem uma centralidade na disputa.

Eu vou arriscar uma hipótese na questão da disputa pelos serviços públicos. Nós não vamos ver mais um conflito tão acirrado no mundo das relações trabalhistas. Mudou muito, a tecnologia modificou hábitos sociais, diminuiu muito certas categorias de trabalhadores. Eu vejo os bancários, vinte anos atrás e agora. Agora muitas operações se fazem pela internet, você vai no caixa eletrônico, usa o celular, isso mudou a configuração de classe social. Não é que os trabalhadores não tenham mais importância, continuam tendo, mas não têm mais a centralidade nos conflitos sociais como tinham antes.

A leitura que eu faço das mobilizações de junho de 2013, é de que elas estão centradas na qualidade dos serviços públicos, na universalização desses serviços públicos, na desmercantilização desses serviços públicos.

Nós temos 6.6 milhões de pequenas empresas no Brasil. Não é para elas que a lógica de acumulação atual está referida. Está referida às grandes corporações. Se o modelo atual está baseado naquilo que são os circuitos longos de produção e consumo, existe uma estratégia possível hoje em dia, sem confrontar os donos do poder, porque nós não temos poder para isso, a defesa dos circuitos curtos de produção e consumo pode ajudar a construir novos

atores políticos, ajudar a fortalecer a novos atores da sociedade.

O que é um circuito curto? Você produz num determinado território, explorando as possibilidades e recursos locais, absorvendo a mão de obra local, vendendo lá e fazendo circular lá essa riqueza gerada.

Eu quero destacar experiências de articulação entre os movimentos sociais e de articulação de frentes e fóruns como um elemento central para terminar esta discussão.

A primeira constatação é que no mundo que nós vivemos, com esse modelo de sociabilidade individualista, competitivo, tudo que é uma iniciativa coletiva tende a ser criminalizada, tende a ser combatida. E como então passar de uma demanda social para uma ação política? Como é que você transforma uma demanda numa proposta? Como é que você, de alguma maneira, sai do gueto e debate com a sociedade como um todo as alternativas que estão se desenhando nas áreas sociais?

E eu trouxe alguns exemplos mas eu queria ressaltar a experiência, por exemplo, do Fórum Nacional da Reforma Urbana. É um grupo muito heterogêneo de atores. Gente dos sindicatos, dos engenheiros, arquitetos, dos trabalhadores em saneamento básico, tem ONGs, tem movimentos sociais de moradia e outros, tem associações de favelas, e essa frente, esse fórum nacional, foi o lugar onde se encontram essas experiências, esses acúmulos, é um lugar de produção de propostas e é um lugar de articulação pública.

Muito rapidamente o fórum nacional de reforma urbana começa no processo constituinte, em 1987. E garante um capítulo na política urbana na nova constituição, e depois garante um documento programático pelo direito à cidade, que é o Estatuto da Cidade, aprovado como lei, depois ele conquista uma normativa de que todos os municípios de mais de 20 mil habitantes

precisam fazer planos diretores à luz do Estatuto das Cidades, um planejamento que luta contra a especulação imobiliária e tudo o mais. Essa mobilização contribui para gerar o Ministério das Cidades, gerar os Conselhos das Cidades, que são organizados em nível municipal, estadual e nacional, e o Fundo Nacional de Interesse Social para financiar moradia popular. Isso gerou mudanças políticas muito importantes.

É preciso valorizar esses fóruns, como o fórum nacional pela reforma urbana, como espaços da articulação de produção de conhecimento, de produção de propostas, de mobilizações, enfim, de construção de novos atores.

Eu penso que se nós tivermos uma inflexão na política brasileira, uma inflexão conservadora, isso pode ser um elemento de desarticulação latino-americana dessa mudança que está sendo gerada nestes últimos 20 anos no continente. Eu acredito firmemente que a capacidade que nós temos, enquanto sociedade civil, de nos manifestarmos, tem força suficiente para conseguir trazer essa nova agenda para o centro do debate público.

Precisamos fazer o que vocês estão fazendo aqui. Debater experiências inovadoras, buscar caminho de transformação social e eu estou convencido que nós temos muitas propostas já elaboradas. O que falta é a construção da capacidade política de operar transformações em defesa dessas propostas. Construir essa capacidade política, articular distintos atores deste campo político democrático, é o grande desafio.

1)Transcrição da conferência de abertura do II Seminário Internacional de Educação do Campo e Fórum Regional do Centro e Sul do RS: educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina, ocorrido nos dias 8, 9 e 10 de outubro de 2014.

ATUALIDADE DA REFORMA AGRÁRIA BRASILEIRA

Bernardo Mançano Fernandes¹

Introdução

Analizamos a atualidade da reforma agrária brasileira, em curso desde o final da década de 1970, através de seu processo territorial que está sendo realizado pelos movimentos camponeses e governos de diferentes matizes políticas. Esta experiência, pelos seus novos fatos, nos obriga a pensar o conceito clássico de reforma agrária, porque este não explica a reforma agrária que está acontecendo no Brasil. Por esta razão, o tema da reforma agrária no Brasil tem suscitado um bom debate com diversos colegas da geografia agrária e de outras ciências. A questão é se o Brasil fez, não fez, ou se está fazendo reforma agrária? Há diferentes interpretações entre nós, desde a contra reforma agrária até a reforma agrária em realização. Eu apresentei minha interpretação pela primeira vez em Fernandes, 2013, que é reforçada neste artigo. É importante lembrar que aqui não está posta a questão de que a reforma agrária estaria superada, como vem sendo defendido por pesquisadores conservadores. Aos interessados nos estudos da reforma agrária brasileira lembramos que há três tendências: uma que entende que o Brasil não fez a reforma agrária, outra que compreende que a reforma agrária está acontecendo e mais uma que defende que o Brasil não precisa mais de reforma agrária. Não

analisarei a tendência da contra reforma agrária e a da reforma agrária superada, porque não é este meu objetivo neste artigo.

Meu objetivo é demonstrar a reforma agrária em desenvolvimento há pelo menos quarenta anos, ao mesmo tempo que a reforma agrária como projeto de governo não se realiza, ela se realiza todos os dias na luta pela terra em cada assentamento que é criado. Eu, mesmo, demorei anos para compreender esse processo que se movimenta e não sai do lugar. Todavia, há um movimento criando vários lugares, frações do território camponês há muito tempo, mas que pode não ser visto como um todo, porque a reforma agrária é uma luta permanente e, no Brasil, não tem data para acabar. Ela se faz no dia-a-dia pela luta dos sem-terra e os governos são obrigados a responder a estes movimentos de resistência. O capital tentou se apropriar da reforma agrária como demonstraram Sauer e Pereira, 2006 e Ramos Filho, 2013, mas não conseguiu, porque a reforma agrária é uma luta camponesa.

Minhas leituras sobre a reforma agrária estão baseadas no trabalho com a REDE DATALUTA, onde todos os dias acompanhamos os dados da luta pela terra e da criação dos assentamentos, publicando mensalmente o Boletim DATALUTA, e produzindo relatórios e reuniões anuais, onde dezenas de pesquisadoras e pesquisadores refletem sobre o processo em andamento. Outra razão diz respeito as viagens permanentes por esse Brasil afora, conversando com membros dos momentos camponeses, visitando espaços de resistências e territórios conquistados. Outra razão são as minhas pesquisas e as pesquisas de meus orientandos desde a pós – graduação até a graduação e, da mesma forma, as pesquisas de meus colegas da REDE DATALUTA. Na intenção de contribuir com o debate sobre a reforma agrária, apresento este artigo em quatro partes. Começo

pelo debate paradigmático que é o método que utilizo para analisar a questão agrária. Depois analiso a conjuntura agrária para compreender os obstáculos à reforma agrária, passando para uma leitura dos dados do DATALUTA, resultado das ações dos lutadores e da correlação de forças. Por fim, falo da reforma agrária a longo prazo.

Debate paradigmático e Reforma Agrária

Utilizo o debate paradigmático para se compreender os pensamentos que as disputas por modelos de desenvolvimento pelo agronegócio e agricultura camponesa. As políticas de desenvolvimento são sustentadas por teorias, paradigmas que promovem o processo de construção do conhecimento através da práxis intelectual e política em coletivos de pensamento se organizam para produzir suas interpretações das realidades. É por meio da práxis intelectual que definimos os territórios das teorias. Dirigidos pelo método de onde questionamos os conceitos produzidos e produzimos outros.

Para realizar o debate paradigmático é necessário estar aberto ao diálogo. A opção pelo método materialista dialético significa que temos uma posição definida nos territórios imateriais formados pelos paradigmas. Estes são formados por teorias, que são pensamentos de referências organizados em correntes teóricas, ou seja, que fazem as interpretações dos fatos, o que implica necessariamente ter uma postura política diante dos mesmos e não ignorar as outras posturas científicas e políticas, como rotineiramente acontece quando um paradigma é hegemônico dentro da academia e/ou de instituições.

O debate paradigmático explicita a disputa de paradigmas

que se utilizam do embate das ideias, dos campos de disputas, por meio de relações de poder, para defender e ou impor diferentes intenções que determinam seus modelos interpretativos. Os paradigmas representam interesses e ideologias, desejos e determinações, que se materializam por meio de políticas públicas nos territórios de acordo com as pretensões das classes sociais. Por intermédio do recurso paradigmático, os cientistas interpretam as realidades e procuram explicá-las. Para tanto, eles selecionam e manipulam um conjunto de constituintes como, por exemplo: elementos, componentes, variáveis, recursos, indicadores, dados, informações etc., de acordo com suas perspectivas e suas histórias, definindo politicamente os resultados que querem demonstrar. Evidente que sempre respeitando a coerência e o rigor teórico-metodológico.

Nas leituras sobre a reforma agrária, o desenvolvimento e as transformações da agricultura, nos detemos nos problemas e soluções criadas pelas relações sociais na produção de diferentes espaços e territórios. Estas leituras paradigmáticas têm influências na elaboração de políticas públicas para o desenvolvimento da agricultura, definindo a aplicação de recursos em determinadas regiões, territórios, setores, culturas, instituições etc. Por essa razão, conhecer o movimento paradigmático que vai da construção da interpretação da teoria que sustenta a elaboração até a execução da política é fundamental. A construção dos paradigmas foi realizada a partir da seleção de referenciais teóricos e suas leituras a respeito das condições existência do campesinato no capitalismo, os problemas, as perspectivas de superação ou manutenção. Estas condições são discutidas neste artigo a partir do trabalho intelectual para representar seus estilos de pensamento na defesa de diferentes modelos de desenvolvimento do campo.

Este mesmo princípio é utilizado para discutir as posturas das diversas instituições, como os governos em diferentes escalas: federal, estadual e municipal, as corporações do agronegócio nacional e multinacional e dos vários movimentos camponeses. Estas posturas podem ser analisadas através dos documentos publicados e das manifestações das organizações.

O paradigma da questão agrária tem como ponto de partida as lutas de classes para explicar as disputas territoriais e suas conflitualidades na defesa de modelos de desenvolvimento que viabilizem a autonomia dos camponeses. Entende que os problemas agrários fazem parte da estrutura do capitalismo, de modo que a luta contra o capitalismo é a perspectiva de construção de outra sociedade (Fernandes, 2008). O paradigma da questão agrária está disposto em duas tendências: a proletarista, que tem como ênfase as relações capital e trabalho, entende o fim do campesinato como resultado da territorialização do capital no campo; a campesinista que tem como ênfase as relações sociais camponesas e seu enfrentamento com o capital. Para o paradigma do capitalismo agrário, as desigualdades geradas pelas relações capitalistas são um problema conjuntural e pode ser superado por meio de políticas que possibilitem a “integração” do campesinato ou “agricultor de base familiar” ao mercado capitalista. Nessa lógica, campesinato e capital compõem um mesmo espaço político fazendo parte de uma totalidade (sociedade capitalista) que não os diferencia, porque a luta de classes não é elemento desse paradigma. (Abramovay, 1992). Este paradigma possui duas vertentes, a tendência da agricultura familiar que acredita na integração ao capital e a vertente do agronegócio que vê a agricultura familiar como residual. Em síntese, para o paradigma da questão agrária, o problema está no capitalismo e para o paradigma do capitalismo

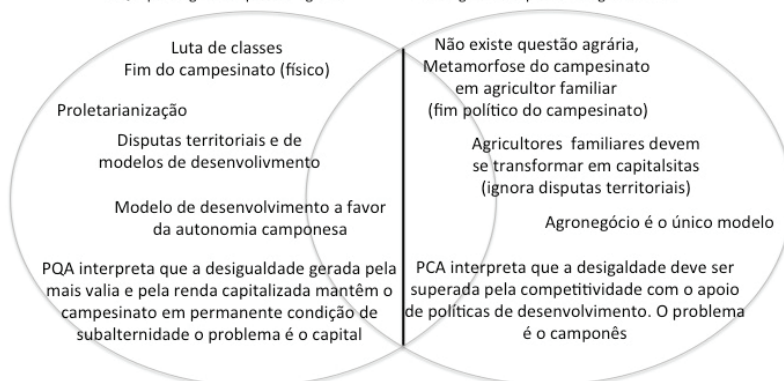
agrário, o problema está no campesinato.

Esses paradigmas têm contribuído para a elaboração de distintas leituras sobre o campo brasileiro, realizadas pelas universidades, pelos governos, pelas empresas e organizações do agronegócio e pelos movimentos camponeses. Na atualidade, as organizações mais influentes do agronegócio são: a Associação Brasileira do Agronegócio - ABAG e a Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil - CNA. Entre as organizações camponesas estão a Via Campesina, formada pelo MST, Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA, Movimento dos Atingidos por Barragens - MAB, Movimento das Mulheres Camponesas e Comissão Pastoral da Terra - CPT; a Confederação dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG e a Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar - FETRAF. O governo federal pode ser representado pelos dois ministérios que tratam das políticas de desenvolvimento para o campo: Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento - MAPA e o Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA. Entre as universidades mais influentes, destacamos: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, Universidade de São Paulo - USP, Universidade Estadual Paulista - UNESP e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Nas figuras a seguir apresentamos essas ideias com logos das instituições, inclusive dos partidos políticos, como forma de ilustrar o debate paradigmático e as disputas.

Disputas Paradigmáticas

PQA - paradigma da questão agrária

Paradigma do capitalismo agrário - PCA



Camponeses e capitalistas ocupam o mesmo espaço como partes da totalidade da sociedade capitalista

Figura 1: Elementos das tendências paradigmáticas

Disputas Paradigmáticas

PQA - paradigma da questão agrária

Paradigma do capitalismo agrário - PCA



Figura 2: Posição das instituições no debate paradigmático.

A análise do debate paradigmático também contribui para uma postura crítica em relação às atitudes dos governos. A partir das políticas de governos, por meio de seus documentos, pode-se ler suas tendências políticas e formular proposições para mudá-las. O paradigma do capitalismo agrário é hegemônico e o grande desafio do paradigma da questão agrária é formular propostas para criar novos espaços que possibilitem a construção de planos de desenvolvimento para o campesinato. As tendências de leituras da reforma agrária podem assim ser definidas: as leituras sobre a não realização da reforma agrária estão no paradigma da questão agrária e a tendência sobre a superação da reforma agrária está no paradigma do capitalismo agrário.

Conjuntura Agrária

Nesta parte do artigo analisamos dados das lutas e negociações que promovem a reforma agrária no Brasil. Nesta análise, utilizamos dados do DATALUTA – *Banco de Dados da Luta pela Terra*, que reúne e sistematiza dados de ocupações, assentamentos, movimentos socioterritoriais, manifestações e estrutura fundiária. Estes dados podem ser encontrados no Relatório DATALUTA BRASIL 2014, que contém dados até 2013. Os dados de 2014 estão sendo conferidos e sistematizados para a elaboração do Relatório DATALUTA 2015 a ser publicado no segundo semestre. As fontes para ocupações, movimentos socioterritoriais e manifestação são a *Comissão Pastoral da Terra* – CPT, a REDE DATALUTA e a Ouvidoria Agrária Nacional. As fontes para assentamentos e estrutura fundiária são o *Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária* – INCRA.

A partir dos gráficos de ocupações e assentamentos podemos

observar os números de ocupações e de famílias assentadas nos períodos de governo e relacionar com suas respectivas conjunturas agrárias. Por conjuntura agrária refiro-me às condições objetivas da correlação de forças entre movimentos socioterritoriais, governo federal, governos estaduais e municipais, os latifundiários e as corporações capitalistas nacionais e multinacionais. Esta correlação de forças pode ser analisada por meio dos confrontos entre estes sujeitos que criam a conflitualidade, compreendida pelas disputas territoriais e por modelos de desenvolvimento. A conflitualidade é, além dos conflitos por terra, o confronto que coloca frente a frente relações sociais não capitalistas e capitalistas que disputam terras, territórios, modelos de desenvolvimento, a sociedade em geral e os governos.

O modelo hegemônico de desenvolvimento da agricultura é o agronegócio, baseado no trabalho assalariado, em grandes corporações, na produção monocultora em grande escala para exportação. Este modelo é defendido pelas corporações, pela maior parte da sociedade em geral e pelos governos. O agronegócio procura subordinar permanentemente o campesinato ou agricultor familiar, mas estes têm procurado construir outro modelo de desenvolvimento baseado no trabalho familiar, associativo ou cooperativo, em projetos próprios de educação, em mercados institucionais para diminuir o grau de manipulação pelo modelo capitalista. Consideramos que estes dois modelos são inconciliáveis, o que explica os permanentes confrontos, conflitos e conflitualidades que formam a conjuntura agrária e transforma a questão agrária de tempos em tempos.

O fracasso da experiência socialista do século XX, o fim da União Soviética, a mudança da China para o capitalismo, as políticas de reajuste estrutural neoliberais, a criação de

instituições como a Organização Mundial do Comércio – OMC, em escala internacional, e de instituições nacionais voltadas para o rearranjo das organizações capitalistas e minimização do Estado fortaleceram ainda mais o modelo hegemônico, de modo que as organizações não capitalistas foram ainda mais subordinadas. *Estas são mudanças políticas que não podem ser desconsideradas nas análises da questão agrária.* As políticas neoliberais foram adotadas nos programas de governo de Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso que trataram de adequar o País aos ajustes estruturais com a privatização de empresas estatais e de parte dos serviços públicos, como educação, saúde e segurança, além da malfadada flexibilização do trabalho. É neste contexto que, no Brasil, o agronegócio expande sua forma unindo os sistemas: agrícola, pecuário, industrial, mercantil, financeiro, tecnológico e ideológico, apresentando-se como o único conjunto de sistemas com possibilidades reais de desenvolvimento. Um exemplo do sistema ideológico do agronegócio é o Movimento Sou Agro, que pode ser melhor compreendido no trabalho de Bruno, s.d.

No quadro 1, observa-se as corporações e organizações que formam o Movimento.

Quadro 1 – Corporações e organizações que formam o Movimento Sou Agro
ANDEF – Associação Nacional de Defesa Vegetal
Aprosojas – Associação Brasileira dos Produtores de Soja
Bracelpa – Associação Brasileira de Celulose e Papel
Bunge
Cargill
Vale
UNICA – União da Indústria de Cana-de-Açúcar
ABRAPA – Associação Brasileira dos Produtores de Algodão
OCB – Organização das Cooperativas Brasileiras
FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
ABAG – Associação Brasileira do Agronegócio
ABCZ – Associação Brasileira dos Criadores de Zebu
Monsanto
Accenture
Sindirações – Sindicato Nacional da Indústria de Alimentação Animal
ABMR&A – Associação Brasileira de Marketing Rural e Agronegócios
inpEV – Instituto Nacional de Processamento de Embalagens Vazias
Nestle

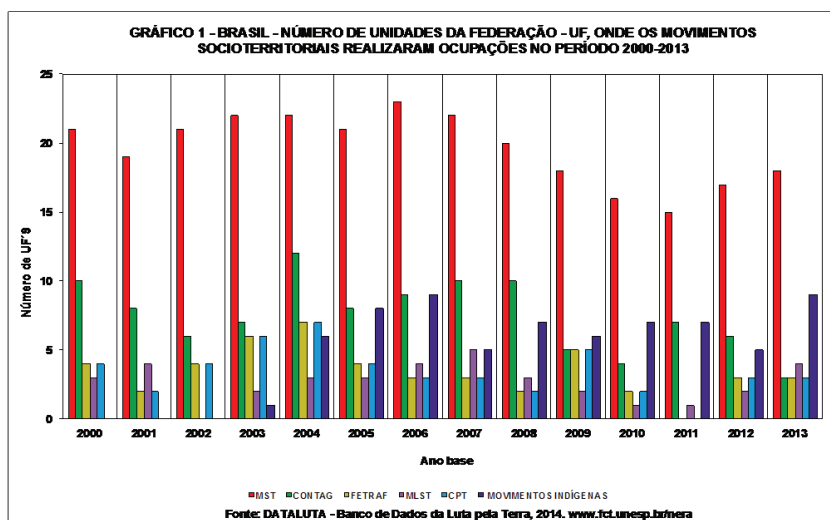
Fonte: União da Indústria de Cana-de-açúcar, ÚNICA, 2014.

Os governos neoliberais intensificaram a repressão aos movimentos camponeses na luta pela reforma agrária. Esta repressão é resultado das conflitualidades entre os movimentos, o latifúndio, o agronegócio e o próprio governo que defende a hegemonia. O governo Collor promoveu uma das mais intensas perseguições aos membros do MST, o governo Fernando Henrique Cardoso, na sua primeira gestão, pressionado pelas ocupações de terra, promoveu o segundo maior número de criação de assentamentos, todavia, na segunda gestão, criou uma medida provisória para criminalizar as ocupações de terra. A exceção foi

o governo Itamar Franco, o primeiro presidente da República a receber a coordenação do MST no dia 2 de fevereiro de 1993. Esta repressão foi minimizada com a eleição do governo Lula - que Sader, 2003, denominou de pós-neoliberal - porque de um lado as políticas neoliberais demonstravam seus fracassos, e de outro o governo Lula “optou por uma programa de saída do neoliberalismo baseado na aliança do capital produtivo contra o especulativo” (Sader, 2003, p. 185) que, entre outros, tinha como objetivos “o incentivo à pequena e média empresa, ao mercado interno de consumo popular, à expansão da produção alimentícia, pelo apoio à reforma agrária, para poder avançar no plano social...” (Sader, 2003, p187). Uma política estrutural a considerar é a redistribuição de renda por meio do Bolsa Família. Embora o governo Lula tenha praticado diversas políticas de desenvolvimento para a agricultura camponesa, estas não foram suficientes para diminuir os níveis de subalternidade do campesinato ao agronegócio e tampouco para realizar uma reforma agrária plena. A diferença entre os governos neoliberais e pós-neoliberais na relação com os movimentos camponeses está na intensidade e intencionalidade de políticas públicas. Os neoliberais dirigem suas políticas para o sistema capitalista. Os pós-neoliberais idem, mas aceitam a criação de políticas fora do sistema capitalista.

Reforma Agrária: os lutadores e a correlação de forças

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar – FETRAF, o Movimento de Libertação dos Sem Terra – MLST, a Comissão Pastoral da Terra – CPT e os movimentos indígenas têm sido os principais protagonistas da luta pela terra e pelo território, contra o latifúndio e contra o agronegócio, nos últimos anos, como pode ser observado no Relatório DATALUTA, 2014 e demonstrado no gráfico 1 e na prancha 1, onde também se pode observar as espacialidades desses movimentos socioterritoriais.

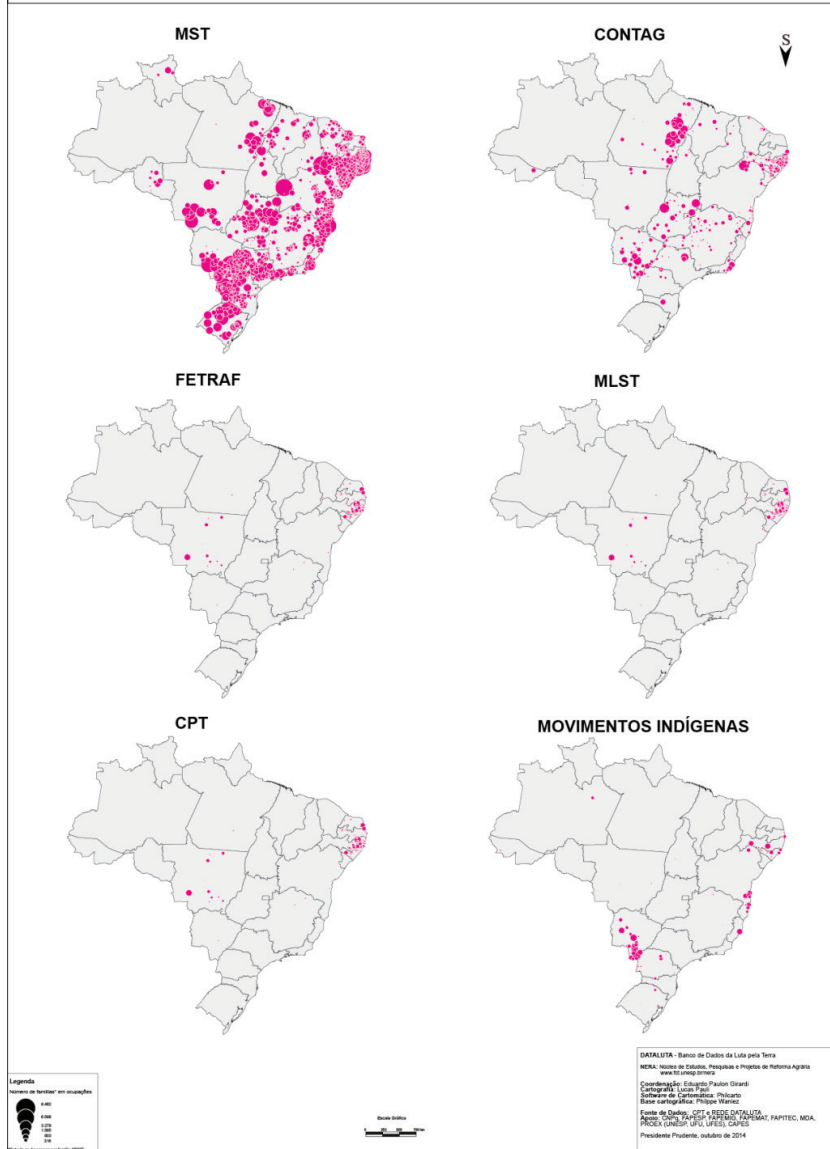


A negação desta conflitualidade impede qualquer análise da questão agrária brasileira. A maior parte dos intelectuais do Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA) não considera a conflitualidade em suas análises, por compreendê-la como baderna

com o objetivo de impedir o desenvolvimento do agronegócio. Esta é uma diferença estrutural quando comparado com o Paradigma da Questão Agrária (PQA) que tem a conflitualidade como ponto de partida em suas análises. Além dessa diferença analítica, enquanto o PQA considera agronegócio e campesinato como diferentes modelos de desenvolvimento, o PCA considera o agronegócio como totalidade e o campesinato ou agricultura familiar como residuais, como por exemplo o trabalho de Alves e Rocha, 2010.

As análises que faremos a seguir tem como ponto de partida o debate paradigmático entre PQA e PCA. Estes modelos interpretativos da realidade agrária são conflitantes o que exige o diálogo permanente por meio da correlação de forças que gera a conflitualidade manifestada pelas disputas por terra, território, modelos de desenvolvimento e políticas públicas. O diálogo não é impossível como declarou Martins, 2000, ao contrário é necessário para evitar a subordinação do campesinato ao agronegócio.

PRANCHA 1 - BRASIL - GEOGRAFIA DOS MOVIMENTOS SOCIOTERRITORIAIS - 2000-2013
FAMÍLIAS EM OCUPAÇÕES



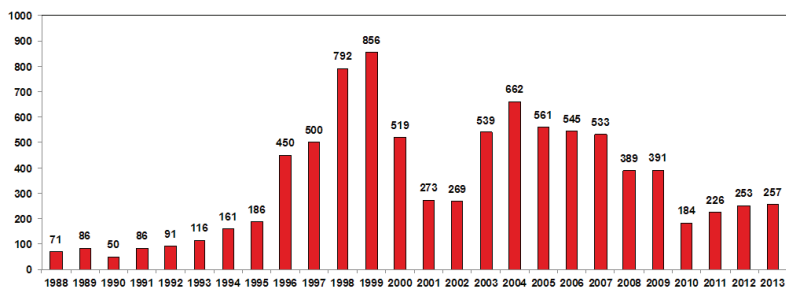
O diálogo não significa a diminuição da conflitualidade, mas sim a condição de abrir um campo de possibilidades para negociação entre os sujeitos políticos. Um dos principais pontos desse diálogo é o reconhecimento pelo agronegócio de que não é a totalidade, mas sim e tão somente um dos modelos de desenvolvimento da agricultura. Se por meio da condição de hegemonia o agronegócio quer deter exclusividade, enfrentará forças contra-hegemônicas que questionam esta condição totalitária. Todavia, os ideólogos do agronegócio têm conseguido convencer a maior parte dos governos e da sociedade em geral de que são o único modelo possível para o desenvolvimento da agricultura.

São estes os parâmetros que utilizaremos para analisar as posturas dos governos. Por agora, vamos analisar alguns dados do Relatório DATALUTA 2014 para discutirmos os resultados da reforma agrária. A aceitação pelos governos em geral de que o agronegócio é o modelo de desenvolvimento e que o campesinato ou agricultura familiar é residual tem sido a principal razão pela qual nenhum governo recente realizou a reforma agrária para a desconcentração fundiária. Os governos mais antigos, pré década de 1950, estavam intimamente ligados aos latifundiários, o que também impediu a reforma agrária. Os governos militares possibilitaram o processo de formação do agronegócio e criaram o Estatuto da Terra com a falsa promessa de fazer a reforma agrária. A questão agora é que latifundiários, agronegócio e governos se uniram em defesa do modelo hegemônico, baseado também na concentração fundiária. Portanto, não será dos atuais governos ou do agronegócio que sairá uma política de reforma agrária que possibilite a emancipação do campesinato. Nesta conjuntura a reforma agrária não é uma política que se faz numa canetada só,

como afirmou Lula. Ela é uma disputa territorial e por modelos de desenvolvimento e para ser efetivada será necessário romper a hegemonia do agronegócio.

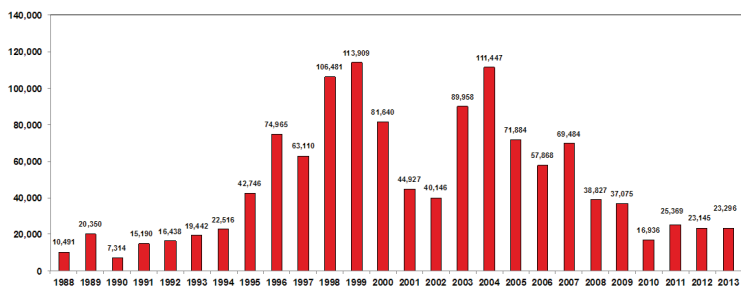
A reforma agrária brasileira tem sido resultado da correlação de forças entre movimentos socioterritoriais, governos, latifúndios e agronegócio. E nesta correlação ela é impulsionada pelas ocupações que são a principal forma de acesso à terra (Fernandes, 2000). Isto pode ser facilmente observado nos gráficos 2, 3, 4 e 5 ao fazermos a correlação entre número de ocupações e de famílias para o período 1988 – 2013, e número de assentamentos e número de famílias assentadas para o período de 1979-2013. Os dados de ocupações de terra começaram a ser registrados pela Comissão Pastoral da Terra em 1985, mas só temos dados sistematizados de 1988 a 2013. Os dados de assentamentos podem ser sistematizados desde a década de 1950, todavia sistematizamos desde 1979, quando começa o processo de formação e territorialização do MST, que tem sido responsável por mais da metade do número de ocupações e famílias. Para uma leitura da distribuição regional dos dados de ocupações e de assentamentos observe as tabelas 1 e 2 e para uma leitura da espacialização das ocupações e da territorialização dos assentamentos veja os mapas 1 e 2. Estes gráficos, tabelas e mapas demonstram a indissociabilidade entre luta pela terra e reforma agrária. Atenção, trabalhamos apenas com o número de assentamentos efetivamente criados, de modo que nossos dados podem ser diferentes de outros dados que também incluíram os assentamentos com data de obtenção da terra. Ou seja são áreas obtidas pra criação de assentamentos, mas que ainda não foram efetivamente criados.

GRÁFICO 2 - BRASIL - NÚMERO DE OCUPAÇÕES - 1988-2013



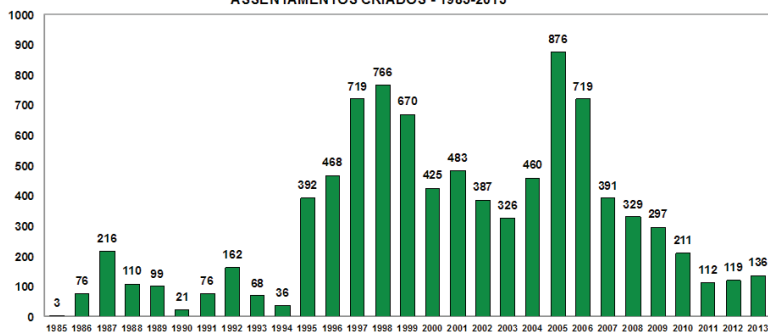
Fonte: DATALUTA - Banco de Dados da Luta pela Terra, 2014. www.fct.unesp.br/luta

GRÁFICO 3 - BRASIL - NÚMERO DE FAMÍLIAS EM OCUPAÇÕES - 1988-2013



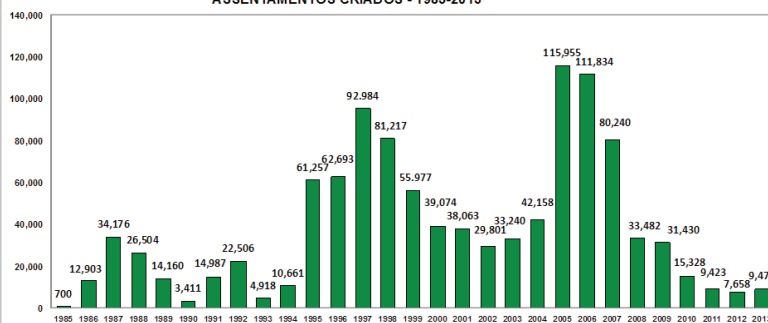
Fonte: DATALUTA - Banco de Dados da Luta pela Terra, 2014. www.fct.unesp.br/luta

**GRÁFICO 4 - BRASIL - NÚMERO DE ASSENTAMENTOS RURAIS -
ASSENTAMENTOS CRIADOS - 1985-2013**



Fonte: DATALUTA: Banco de Dados da Luta pela Terra, 2014. www.fct.unesp.br/nera

**GRÁFICO 5 - BRASIL - NÚMERO DE FAMÍLIAS ASSENTADAS -
ASSENTAMENTOS CRIADOS - 1985-2013**



Fonte: DATALUTA: Banco de Dados da Luta pela Terra, 2014. www.fct.unesp.br/nera

TABELA 1 - BRASIL - NÚMERO DE OCUPAÇÕES E DE FAMÍLIAS POR ESTADO E MACRORREGIÕES 1988-2013

REGIÃO/UF	Nº OCUPAÇÕES	%	Nº FAMÍLIAS	%
NORTE	850	9,40	113.462	9,11
AC	35	0,39	3.128	0,25
AM	11	0,12	2.886	0,23
AP	2	0,02	120	0,01
PA	559	6,18	83.960	6,74
RO	124	1,37	14.628	1,17
RR	12	0,13	1.471	0,12
TO	107	0,13	7.269	0,58
NORDESTE	3.441	38,04	458.816	36,85
AL	597	6,60	67.248	5,40
BA	706	7,80	109.043	8,76
CE	118	1,30	13.554	1,09
MA	117	1,29	18.875	1,52
PB	203	2,24	22.674	1,82
PE	1.331	14,71	170.440	13,69
PI	78	0,86	10.046	0,81
RN	132	1,46	18.667	1,50
SE	159	1,76	28.269	2,27
CENTRO-OESTE	1.248	13,80	198.733	15,96
DF	51	0,56	8.838	0,71
GO	424	4,69	57.723	4,64
MS	611	6,75	91.827	7,38
MT	162	1,79	40.345	3,24
SUDESTE	2.394	26,46	299.898	24,09
ES	102	1,13	13.285	1,07
MG	699	7,73	69.601	5,59
RJ	101	1,12	13.875	1,11
SP	1.492	16,49	203.137	16,32
SUL	1.113	12,30	174.045	13,98
PR	691	7,64	87.628	7,04
RS	240	2,65	62.094	4,99
SC	182	2,01	24.323	1,95
BRA SIL	9.046	100	1.244.954	100

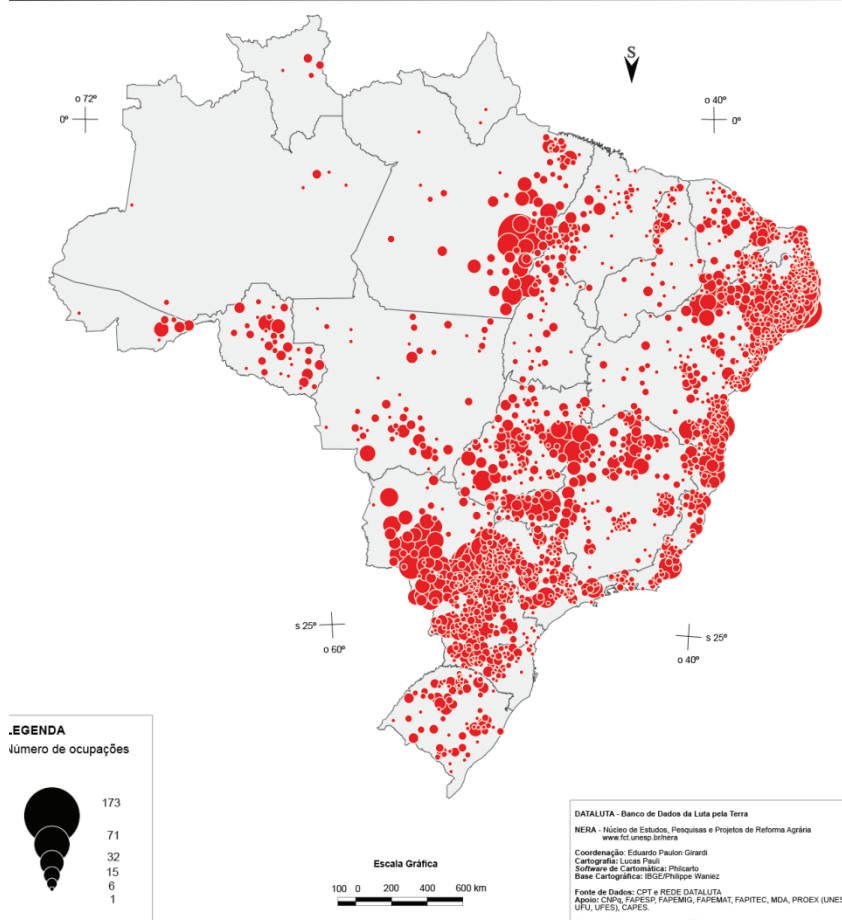
Fonte: DATAVIA - Banco de Dados da Luta Pela Terra, 2014. www.fcl.unesp.br/terra

TABELA 2 - BRASIL - NÚMERO DE ASSENTAMENTOS RURAIS - 1979-2013

Região/UF	Assentamentos	%	Famílias	%	Área	
NORTE	2,104	22.9	489,337	44.8	60,982,408	7
AC	154	1.7	28,467	2.6	5,190,767	
AM	142	1.5	69,745	6.4	27,365,648	3
AP	45	0.5	17,759	1.6	2,191,447	
PA	1,104	12.0	283,341	25.9	19,918,926	2
RO	209	2.3	42,016	3.8	3,606,046	
RR	67	0.7	22,215	2.0	1,445,927	
TO	383	4.2	25,794	2.4	1,263,647	
NORDESTE	4,200	45.7	346,944	31.7	10,309,591	1
AL	175	1.9	14,201	1.3	112,116	
BA	689	7.5	55,098	5.0	2,041,733	
CE	450	4.9	25,651	2.3	910,794	
MA	989	10.8	136,791	12.5	4,329,698	
PB	302	3.3	14,740	1.3	284,464	
PE	591	6.4	34,968	3.2	550,248	
PI	494	5.4	34,211	3.1	1,380,180	
RN	295	3.2	20,683	1.9	518,432	
SE	215	2.3	10,601	1.0	181,926	
CENTRO-OESTE	1,239	13.5	162,835	14.9	8,034,542	
DF	14	0.2	1,010	0.1	8,186	
GO	444	4.8	25,578	2.3	1,064,368	
MS	205	2.2	32,239	2.9	717,237	
MT	576	6.3	104,006	9.5	6,244,751	
SUDESTE	831	9.0	54,275	5.0	1,553,998	
ES	95	1.0	4,667	0.4	52,052	
MG	402	4.4	24,540	2.2	1,035,970	
RJ	68	0.7	6,692	0.6	123,042	
SP	266	2.9	18,376	1.7	342,934	
SUL	821	8.9	39,680	3.6	819,054	
PR	323	3.5	20,079	1.8	425,778	
RS	337	3.7	13,617	1.2	289,230	
SC	161	1.8	5,984	0.5	104,046	
BRASIL	9,195	100	1,093,071	100	81,699,593	1

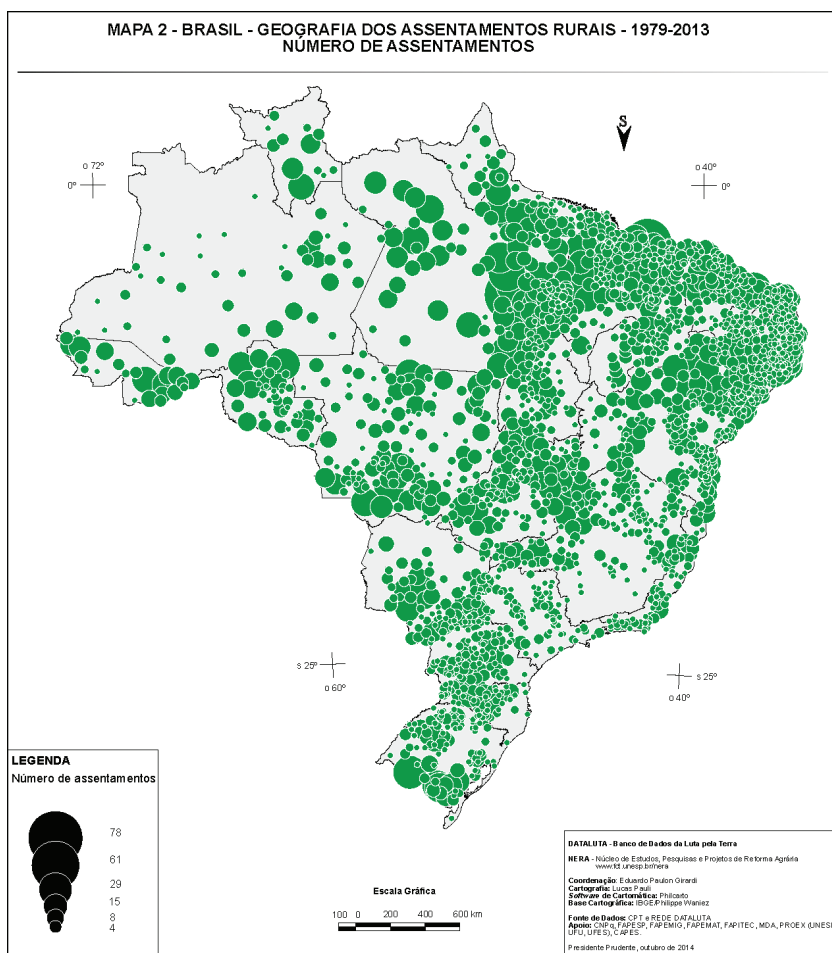
Fonte: DATALUTA: Banco de Dados da Luta pela Terra, 2014. www.dct.lunesp.br/luta

MAPA 1 - BRASIL - GEOGRAFIA DAS OCUPAÇÕES DE TERRA - 1988-2013
NÚMERO DE OCUPAÇÕES



Observe, nos gráficos de ocupações e assentamentos, que nos dois últimos anos do governo José Sarney (1988 e 1989), em três anos de governo Fernando Collor (1990, 1991 e 1992) e dois anos de governo Itamar Franco (1993 e 1994), portanto em um período de sete anos, foram realizadas 661 ocupações, com uma média de 94 ocupações com 15.963 famílias/ano. Neste mesmo período foram realizados 572 assentamentos com média 13.878

famílias assentadas/ano. Embora, no começo do governo Sarney tenha sido elaborado o Primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária, este fracassou, atingindo somente 6% de seus objetivos. Então, o que explica a forte mudança nos dados dos governos Sarney, Collor e Itamar para o governo Fernando Henrique Cardoso – FHC?



A territorialização do MST na década de 1990 foi uma das razões propulsoras que levaram aos aumentos dos assentamentos (Fernandes, 2000). Nesta década, o MST se territorializou por todo o País, organizando-se em todas as macrorregiões, realizando ocupações e impulsionando outros movimentos socioterritoriais na luta pela terra. O relatório DATALUTA BRASIL 2014 mostra que há 123 movimentos socioterritoriais no Brasil, mas em média somente 26 atuam todos os anos.

Outra razão propulsora, foi a determinação do governo FHC em realizar o que depois denominou ser a “maior reforma agrária do mundo”. O primeiro governo FHC (1995 a 1998) foi o segundo maior em criação de assentamentos: foram 2.345 assentamentos com 300.654 famílias numa média de 75.164 por ano. De fato, comparando com os três governos anteriores, que no período de sete anos assentaram tão somente 97.147 famílias, FHC criou por ano quase o que Sarney, Collor e Itamar fizeram em sete anos. Mas esta realidade não existiria sem o histórico das ocupações de terra. Como também não existiria sem o processo de espacialização das ocupações que cresciam em todo o País. Nos quatro anos do primeiro governo FHC, foram realizadas 1.928 ocupações com a participação de 287.302 famílias. Os dados mostram que FHC conseguiu assentar mais famílias do que o número de famílias mobilizadas nas ocupações de terra. Esta foi a razão pela qual o governo FHC dava por encerrada a política de reforma agrária (Fernandes, 2000, p. 204-10). Desde então, intelectuais do PCA têm argumentado que a reforma agrária já foi feita e que o número de agricultores que existem no Brasil é mais que suficiente.

Foi com o discurso que de que a reforma agrária havia sido realizada que no segundo governo FHC, a tendência mudou e os resultados declinaram. Foram criados 1965 assentamentos

com 163.348 famílias assentadas. O declínio dos números de assentamentos e famílias não foi acompanhado pelo número ocupações e famílias. Neste mesmo período, foram realizadas 1.917 ocupações com 280.622 famílias. O primeiro ano do segundo governo FHC (1999) foi quando ocorreu o maior número de ocupações e de famílias da história do Brasil. Em 2000, o número de ocupações começou a diminuir e em maio de 2001, o governo FHC publicou uma medida provisória de criminalização das ocupações. A Medida Provisória 2109-52, de 24 de maio de 2001, criminaliza as pessoas que ocupam terra e privilegia os latifundiários com a condição da não desapropriação por dois anos, no caso de uma ocupação e por quatro anos, quando houver reincidência. As ocupações de terra eram acompanhadas com rigor pelo governo e as liminares de reintegração de posse e despejo das famílias ocupantes eram expedidas em menos de vinte e quatro horas, que resultava na maior parte das vezes na prisão das lideranças, de modo que nos anos 2001 e 2002 as ocupações despencaram. Estava encerrada “a maior reforma agrária do mundo”.

A vitória de Luiz Inácio Lula da Silva em 2003 reanimou a luta pela terra, já que em suas diversas campanhas políticas, Lula prometera realizar a reforma agrária. Em 2003, primeiro ano de seu governo, as ocupações retomaram os patamares do primeiro governo FHC. Em quatro anos, foram 2.307 ocupações, em média de 577 ocupações por ano, sendo este o governo em que se realizou o maior número de ocupações. Também foi o maior número de famílias em ocupações, sendo 331.157 mil famílias. Nestes quatro anos, o governo Lula criou 2.381 assentamentos com 303.187 famílias. A “maior reforma agrária do mundo” de FHC fora superada. A tese de que não haveria mais necessidade de continuar

com a reforma agrária havia caído por terra, literalmente.

No primeiro ano do governo Lula foram organizadas duas equipes para elaborar o Segundo Plano Nacional de Reforma Agrária. Uma equipe, coordenada por Plínio de Arruda Sampaio, considerava todas as formas de obtenção de terras: desapropriação, regularização, permuta, compra e venda e tinha como meta assentar um milhão de famílias nos anos 2004-2007. A equipe do ministro de Estado do Desenvolvimento Agrário, Miguel Soldatelli Rosseto apresentou como meta assentar 400 mil famílias, financiar a aquisição de terras para 130 mil famílias e regularizar as terras de 500 mil famílias, no período de 2003-2006 (Fernandes, 2013). A proposta da equipe do ministro, denominada de Paz, Produção e Qualidade de Vida no Meio Rural foi a vencedora e o governo Lula, nas suas duas gestões (2003-2006 e 2007-2010) assentou 463.667 famílias. Metade do que estava previsto para quatro anos foi realizado em oito anos. A regularização fundiária respondeu por 74% da área dos assentamentos, a desapropriação representou 11%, o restante ficou com outras modalidades de obtenção de terras como compra e reconhecimento. O primeiro e o segundo plano nacional de reforma agrária não tiveram suas metas executadas, o que explica o fato da luta pela terra e pela reforma agrária continuarem na pauta política.

Reforma Agrária a longo prazo

A indissociabilidade entre luta pela terra e reforma agrária pode ser melhor apreendida na relação ocupação – assentamento nos gráficos que mostram que uma tendência acompanha a outra. Todavia, não é possível fazer uma relação absoluta entre número de ocupações e famílias e número de assentamentos e famílias por

um conjunto de razões. As famílias ficam acampadas por vários anos e os assentamentos demoram outros tantos anos para serem criados numa negociação interminável. Os gráficos mostram uma tendência inquestionável: em geral, o crescimento do número de ocupações e famílias é acompanhado do crescimento do número de assentamentos e famílias assentadas. O mesmo ocorre com a diminuição do número de ocupações e famílias é acompanhado pela diminuição do número de assentamentos e famílias assentadas. Portanto, a reforma agrária brasileira segue os passos das ocupações de terra. As respostas dos governos é resultado das amplas negociações, pressões e manifestações nos movimentos socioterritoriais.

A reforma agrária brasileira está sendo realizada há pelo menos quatro décadas, como demonstrado em nossas análises. Esta compreensão é resultado dos parâmetros que selecionamos, ou seja compreender a reforma agrária a partir da conflitualidade, como processo de luta e de disputas territoriais e de modelos de desenvolvimento. Há outras leituras sobre a reforma agrária brasileira que analisam o governo Lula como um exemplo de contrarreforma agrária, como em Oliveira, 2010, ou como aumento das desigualdades sociais no campo, como em Carvalho, 2014. Estas leituras utilizam parâmetros distintos que interpretam o processo de luta pela reforma agrária em diferentes direções, por exemplo: os assentamentos criados, que compreendem mais de oitenta milhões de hectares onde foram assentadas mais de um milhão de famílias, não tiveram impacto na concentração fundiária, de modo que o índice de Gini permanece inalterado. A baixa renda dos assentados, a falta de infraestrutura das áreas reformadas e o acesso parcial às políticas públicas, como demonstrado em Fernandes, Welch e Gonçalves, 2014, também são referências

para defender a contrarreforma agrária. Não há dúvidas que a postura dos governos tem sido de contrarreforma agrária, afinal estão vinculados diretamente aos interesses do agronegócio. Mas, as ocupações e a luta na terra são exemplos da luta pela reforma agrária e pela reprodução territorial do campesinato brasileiro. O grande desafio, tanto das famílias que conquistaram suas terras e territórios, quanto das famílias em ocupações, vinculadas aos seus respectivos movimentos socioterritoriais, é fazer avançar a reforma agrária.

É diante deste quadro, que agora analisamos os três primeiros anos do governo Dilma e cenários da reeleição. Em uma primeira leitura dos dados de 2014, para conferir que em seu quarto ano, o governo Dilma manteve a tendência de queda. Nos anos 2011, 2012 e 2013, foram criados 367 assentamentos com 26.557 famílias. Este resultado representa apenas 36% do número de assentamentos e 15% do número de famílias do que Lula fez em seu segundo governo, quando as ocupações seguiram a tendência de queda começada em 2004, por causa do aumento dos índices de emprego, do Bolsa Família e da melhoria da economia brasileira. Ao compararmos os gráficos de ocupações e de assentamentos do primeiro governo FHC com o primeiro do governo Lula e com os três primeiros anos do primeiro governo Dilma, observa-se a tendência de crescimento e refluxo em diferentes proporções e causas. Nos três primeiros anos do governo Dilma, foram realizadas 736 ocupações com 71.810 famílias, seguindo a tendência de queda. Nas duas gestões dos governos FHC e Lula a tendência foi de crescimento nas primeiras gestões e de refluxo nas segundas gestões, com proporções e causas distintas. No governo FHC o refluxo foi resultado da repressão por meio da medida provisória de criminalização das ocupações e no governo

Lula pela política de distribuição de renda. No momento em que escrevemos este artigo, estamos no começo do segundo governo Dilma e a conjuntura política é muito diferente. O Brasil enfrenta uma crise econômica, além de escândalos de corrupção, que ameaçaram a reeleição do segundo mandato de Dilma.

Em 2010, o discurso da candidata Dilma Rousseff com relação à reforma agrária era que seria necessário investir mais nos assentamentos criados do que criar novos assentamentos. Sob o tema de qualidade nos assentamentos, criou o TERRA FORTE - Programa de Agroindustrialização em Assentamentos da Reforma Agrária, que atendeu parcialmente as famílias assentadas. Desde o governo Lula, a criação de políticas públicas como o Programa de Aquisição de Alimentos – PAA e o Programa Nacional de Alimentação escolar – PNAE tem contribuído para a melhoria de renda dos assentados que ainda continua bem abaixo da renda dos trabalhadores urbanos. Sem a melhoria da renda e da infraestrutura, os movimentos e os governos terão dificuldades para realizar a reforma agrária. Há tempos a reforma agrária deixou de ser uma política de distribuição de terras para se tornar uma política de desenvolvimento territorial. A importância estratégica da agricultura camponesa ou familiar para o desenvolvimento do país, para garantir a soberania alimentar exige a continuidade da reforma agrária ao mesmo tempo em que é essencial a realização de políticas voltadas para a industrialização, mercados, tecnologia, crédito, infraestrutura, educação, saúde, moradia e outras políticas territoriais.

Desde 1994, o Partido dos Trabalhadores – PT e o Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB têm disputado as eleições presidenciais, sendo que em 1994 e 1998, o PSDB saiu vitorioso e em 2002, 2006, 2010 e 2014 o PT foi vitorioso. Estes dois partidos

fizeram alianças com agronegócio recebendo apoio de corporações e de deputados e senadores ruralistas, o que os impedem de fazer a reforma agrária defendida pelos movimentos camponeses, mas que fizeram a reforma agrária que a correlação de força permitiu. A reforma agrária de FHC, a reforma Agrária de Lula e a reforma agrária de Dilma são resultados das ocupações, negociações e de diversas outras formas de pressão exercidas pelos movimentos socioterritoriais. E estas reformas agrárias não são projetos de governos, nem dos movimentos, são de fato, a reforma agrária possível que as relações de poderes permitiram. Tem sido sempre uma reforma agrária inacabada, feita aos pedaços, em pequenas frações, que as lutas populares possibilitaram conquistar. Mesmo com estes resultados, parte dos movimentos camponeses apoiaram a reeleição de Dilma, como o MST.

Nas eleições de 2014, Dilma ganhou por 51.65% dos votos ou 54.483.045 a 48.35% ou 50.993.533 de Aécio Neves. Diante da ameaça da retomada das políticas neoliberais com a volta do PSDB ao poder, várias forças de esquerda decidiram apoiar a reeleição de Dilma, entre elas o MST. O apoio dos movimentos camponeses é parte da correlação de forças que começou a mudar com a eleição do segundo mandato de Dilma. Parte da direita começou a se movimentar contra o governo Dilma, no início de 2015, fazendo com que – mais uma vez – as forças de esquerda saíssem às ruas para defender o governo Dilma. Formou-se um novo cenário na correlação de forças, que pode levar o governo Dilma mais à esquerda, o que poderia ampliar as possibilidades de avançar na reforma agrária. Ou, para recuperar o apoio da direita, o governo podem diminuir ainda mais a intensidade de criação de assentamentos. Em nome da governabilidade, Dilma deverá seguir o caminho do ajuste político definido pela correlação de

forças. As políticas pós-neoliberais ou neodesenvolvimentista de crescimento iniciadas por Lula e continuadas por Dilma estão em crise. A economia parou de crescer e o governo Dilma ameaça cortar recursos das políticas de redistribuição de renda, correndo o risco de perder uma das principais diferenças com as políticas neoliberais. E pior, as esquerdas não conseguiram elaborar outro projeto de desenvolvimento.

Em seu segundo governo, Dilma nomeou para o Ministério da Agricultura uma severa defensora do latifúndio e do agronegócio. Este é um mal indicador para a reforma agrária em pedaços que vem ocorrendo. O Ministério do Desenvolvimento Agrário continua com uma posição secundária, mas mantém uma postura de defesa da reforma agrária. Para uma breve comparação dos anos 2013/2014 foram disponibilizados 159 bilhões para a agricultura, sendo 21 bilhões de reais para o Plano Safra da Agricultura Familiar e 138 bilhões de reais com o Plano Agrícola e Pecuário, destinado ao agronegócio (Ministério da Agricultura, 2013. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2013). Somente 13% dos créditos são destinados para a agricultura familiar/camponesa que de acordo com o Censo Agropecuário de 2006 (IBGE, 2009), produz 38% do valor bruto da produção, enquanto o agronegócio controla 87% dos créditos produzindo 62% do valor bruto da produção. Essa desproporcionalidade impede a melhoria de renda da maior parte da população rural. O que é repassado em abundância para o agronegócio falta para a agricultura camponesa.

Considerações Finais

A partir da análise das lutas que colocaram em movimento a reforma agrária no Brasil, vamos pensar este conceito neste

contexto. A nossa reforma agrária não é resultado de revolução e tampouco de processos radicais no sentido de uma transformação abrupta, como aconteceu em outros países da América Latina, como México e Bolívia no século XX. No Brasil, a reforma agrária tem sido um processo lento, resultado da força possível dos movimentos camponeses. Estudiosos como Oliveira, 2010 e Carvalho 2014 não entendem este processo lento como uma política de reforma agrária em marcha, inclusive porque, nem sequer desconcentrou a estrutura fundiária. Ser ou não ser reforma agrária é resultado dos parâmetros utilizados para a definição dos conteúdos do conceito. Neste artigo, partimos da compreensão de que a agricultura é muito importante para ser controlada pelo agronegócio. Que as relações sociais de classe são essenciais para se compreender as diferenças entre a produção pelo capital e pelo campesinato. Que estas relações utilizam-se de modos de produção distintos e que defendem modelos de desenvolvimento diferentes. É neste sentido que as ocupações de terra e os assentamentos são a reforma agrária brasileira até o momento.

A reforma agrária não está superada, ela permanece atual, inclusive porque não foi realizada de modo suficiente para democratizar o acesso à terra, ao trabalho, aos alimentos etc. A estrutura fundiária concentrada e a soberania alimentar são dois elementos estruturais da atualidade desta política territorial. A manutenção da concentração da estrutura fundiária é resultado da territorialização do agronegócio e da territorialização do campesinato na intensa disputa territorial. Quando fechar a fronteira agrícola brasileira estas disputas tendem a se acirrar. De 1998 a 2012, a área das propriedades rurais no Brasil passou de 415 para 597 milhões de hectares, ou uma diferença de 182 milhões de hectares em quatorze anos (DATA LUTA, 2014). Mesmo

considerando a irregularidade cadastral e outros problemas do cadastro rural brasileiro, a desapropriação e regularização de mais 80 milhões de hectares, com a criação dos assentamentos, foi significativa para evitar o aumento da concentração fundiária, em um país que o agronegócio pensa ser absoluto. A territorialização do agronegócio acontece pela concentração fundiária e a territorialização do campesinato ocorre com a desconcentração fundiária. O modelo do agronegócio é inviável para o campesinato e o campesinato é inviável para o agronegócio, que tem reduzido o número de agricultores, aumentando a produção por meio da concentração.

A reforma agrária compreendida como uma política de desenvolvimento territorial necessita de um conjunto de políticas públicas para sua efetivação. No período pós-neoliberal ampliaram-se as disputas por políticas públicas como parte das ações que determinam o desenvolvimento territorial rural no Brasil. As corporações, organizações e movimentos socioterritoriais têm participado cada vez mais na formulação de políticas públicas. A constituição e o estabelecimento das políticas públicas são parte das disputas territoriais e por modelos de desenvolvimento. Algumas políticas públicas são formuladas pelo governo federal e/ou por movimentos camponeses, Outras são elaboradas pelo governo federal e/ou por corporações do agronegócio. Desde a compreensão da disputa por modelos que geram a conflitualidade, movimentos camponeses e corporações defendem políticas públicas distintas. Políticas públicas criadas para subordinar os agricultores familiares ao agronegócio, por meio da mal denominada “integração”, quando os agricultores são dependentes do mercado capitalista contribuem mais para a destruição do campesinato do que para sua recriação (Fernandes,

Welch e Gonçalves, 2014). Por esta razão, políticas públicas emancipatórias são essenciais para os assentamentos de reforma agrária e para todo o campesinato.

Política e pública são palavras que podem ser compreendidas de acordo com as premissas selecionadas. Ao utilizar a expressão política pública, estou me referindo a um projeto, plano ou programa de desenvolvimento elaborado pelos governos ou por estes com organizações da sociedade civil que transformam espaços e territórios. Políticas públicas elaboradas de cima para baixo, a partir de um setor do governo para atender uma demanda da população, sem contar com sua participação tendem a ser políticas de subordinação. A ampla participação da sociedade organizada na elaboração de políticas públicas de baixo para cima promove a emancipação, porque políticas emancipatórias são formuladas pelo protagonismo e pela participação.

Políticas de subordinação são elaboradas por representantes ou ideólogos de uma classe para a outra classe, como forma de manter o controle e o desenvolvimento desigual.

As políticas de subordinação e políticas emancipatórias são construídas, sempre por disputas e conflitualidades. A primeira por imposição, procurando enquadrar as comunidades camponesas ao modelo do agronegócio ou comunidades urbanas às políticas de governo. Estas políticas são elaboradas a partir das referências do paradigma do capitalismo agrário e/ou da lógica do modo capitalista de produção. A segunda é construída pelo protagonismo, superando desafios desde sua elaboração até sua execução. Somente através da participação efetiva dos governos e de instituições da sociedade, respeitando as relações sociais e seus territórios que se pode construir políticas emancipatórias. Respeito se conquista com luta e poder. A falta de respeito às comunidades

camponesas é marca de muitos governos e principalmente das corporações.

A reforma agrária em desenvolvimento no Brasil é uma política pública que está para além do Estado como executor. Os movimentos camponeses têm um papel estrutural neste processo de luta pela terra e reforma agrária. Desde a organização das famílias na luta pela terra até a produção de alimentos que chega até a mesa dos brasileiros há um conjunto de outras políticas públicas necessárias e fundamentais para que a reforma agrária tenha sucesso. Não é mais possível pensar somente a luta pela terra e a concentração fundiária. A reforma agrária que está sendo realizada tem outros elementos que precisam ser considerados. Mais de um milhão de famílias assentadas precisam viver com dignidade e esta deve ser a estratégia das políticas públicas para o desenvolvimento do campo. A reforma agrária não vai parar porque o Brasil tem terra e gente para produzir a comida necessária para garantir a soberania alimentar. Este é um dos principais sentidos da luta camponesa neste século.

Notas

1) Professor do Departamento de Geografia da Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Presidente Prudente. Coordenador da Cátedra UNESCO de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial, e-mail bmf@fct.unesp.br

Referências

ALVES, Eliseu e ROCHA, Daniela de Paulo. Ganhar tempo é possível? em Gasques, José Garcia; Vieira Filho, José Eustáquio Ribeiro; Navarro, Zander. *A agricultura brasileira: desempenho, desafios e perspectivas*, p. 185-212 (Brasília: IPEA, 2010). p. 275-290.

BRUNO, Regina. *Movimento Sou Agro: marketing, habitus e estratégias de poder do agronegócio*. Sl; sd. http://www.controversia.com.br/antigo/uploaded/pdf/14023_movimento-sou-agro-texto-regina-bruno-gt16-anpocs.pdf

CARVALHO, Horácio Martins. *A contra reforma agrária e o aumento das desigualdades sociais no campo*. 2014. <http://alainet.org/active/76144>

DATALUTA – Banco de Dados da Luta pela Terra. *Relatório DATALUTA BRASIL* - 2014. Núcleo de Estudos Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária – NERA. Presidente Prudente, 2012. <http://www2.fct.unesp.br/nera/projetos.php>

FERNANDES, Bernardo Mançano. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A reforma agrária que Lula fez e a que pode ser feita. In: Sader, Emir (org). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil*. São Paulo: Boitempo Editorial: Flacso Brasil, 2013, p. 191-206.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Cuando la agricultura familiar es campesina. In *Agriculturas campesinas en Latinoamérica: propuestas y desafíos*. Francisco Hidalgo, François Houtart, Pilar Lizárraga (editores). Quito: Editorial IAEN, 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano. WELCH Clifford Andrew, GONÇALVES, Elienai Constatino. *Os usos da terra no Brasil*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE (2009) Censo Agropecuário 2006 – *Agricultura Familiar: primeiros resultados - Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação* (Rio de Janeiro: IBGE).

MARTINS, José de Souza. Reforma agrária – o impossível diálogo sobre a História possível. *Revista Tempo Social* (São Paulo) pp. 97-128, 2000.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, PECUÁRIA E ABASTECIMENTO. *Plano agrícola e pecuário 2013/2014*. Brasília: Mapa, 2013.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. *Plano Safra e a Agricultura Familiar 2013/2014*. Brasília: MDA, 2013.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A questão agrária no Brasil: não reforma e contrarreforma agrária no governo Lula. In *Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

RAMOS FILHO, Eraldo da Silva. *Movimentos socioterritoriais, a contrarreforma agrária do Banco Mundial e o combate à pobreza*. São Paulo: Expressão Popular, 2013

SADER, Emir. *A vingança da história*. São Paulo: Editora Boitempo, 2003.

SAUER, Sérgio, PEREIRA, João Márcio Mendes. *Capturando a Terra: Banco Mundial, políticas fundiárias neoliberais e reforma agrária de mercado*. São Paulo: Expressão Popular, 2006

TRABAJO, CAPITAL Y CAMPESINADO EN AMÉRICA LATINA

Ana Domínguez¹

Como primera reflexión queremos destacar la interconexión que existe entre las tres categorías analíticas que componen el eje estructurante de esta mesa, tales como son: Trabajo, Capital y Campesinado, máxime teniendo en cuenta que se ha elegido como recorte territorial la realidad de nuestra América Latina. La agenda académica debería darle mayor énfasis a esta tríada ya que procesos de transformación acelerada están ocurriendo en los territorios rurales latinoamericanos como consecuencia de la intensificación del accionar del capital, dejando a miles de campesinos en situación de desamparo, desterritorializándolos de sus espacios de vida y producción.

Campesinos dedicados a producir alimentos y de alguna manera potenciando la soberanía alimentaria de varios países, progresivamente a lo largo de décadas y compulsivamente en el siglo XXI quedan en situación de parias, perdiendo incluso su primer territorio, el de vida, sustento y producción. Esta desterritorialización va acompañada de la pobreza, empujando a los campesinos a la condición de asalariados en los territorios rurales o empujados hacia las localidades urbanas perdiendo sus saberes. Es con este proceso que disminuye la población rural

y aumenta la pobreza urbana, lo que se convierte en un círculo vicioso que se retroalimenta año a año.

Sin embargo, conviene destacar que las dinámicas rurales latinoamericanas no son productos fortuitos, sino que son consecuencia de un conjunto de acciones que tienen su explicación en las nuevas lecturas geopolíticas que se realizan de los territorios a escala mundial.

Nuevas lecturas geopolíticas de los territorios

La intensificación del accionar y la articulación creciente del capital de diversos orígenes y de distintas fuentes en nuestros territorios latinoamericanos es consecuencia de varios factores. Entre ellos se pueden destacar, la necesidad de nuevos agentes de intervención territorial de contar con tierras como activos para la inversión en Estados propensos a recibir inversiones extranjeras bajo el discurso de la necesidad de desarrollar y articular áreas rurales pobres o degradadas económicamente.

Los nuevos agentes territoriales que realizan inversiones a gran escala del capital han revalorizado bienes comunes que pasan a ser concebidos como estratégicos, entre ellos se encuentran las tierras productivas, aguas tanto superficiales como subterráneas, minerales energéticos, metálicos y de construcción, así como la biodiversidad. Tradicionalmente bajo la lectura economicista, la conceptualización de estos bienes comunes como recursos naturales ha conducido a una visión reduccionista de la complejidad ecosistémica, ambiental y territorial de nuestras realidades. Bajo esta lectura la naturaleza, es recortada y concebida como fuente de recursos naturales, recursos que son un medio para llegar a un fin- un fin de utilidad monetaria- y por lo tanto se

asiste a lo que varios autores reconocen como una naturalización de la mercantilización de la naturaleza.

Por otra parte, asistimos en América Latina, como señalan varios autores, entre ellos Maristella Svampa a una reprimarización de la economía con la profundización de un sistema extractivista-exportador. Esto se sustenta en varias interpretaciones, una de ellas es la que remarca que varios Estados, deben contar con bienes estratégicos localizados principalmente en América Latina, África y algunas regiones de Asia debido a los efectos del cambio climático, lo que colocaría en situación de fragilidad en cuanto a la provisión de alimentos desde sus propios territorios a varios Estados, por ello se asiste a una intensa inversión de capital en varias regiones que cuentan con la presencia en forma conjunta de tierras fértiles y agua, lo que aseguraría a los inversores la posesión y/o control sobre la producción de alimentos, consolidándose lo que se ha dado en llamar el Nuevo Orden Agrícola Mundial (NOAM).

Consecuencias territoriales de la intensificación del capital

Los agronegocios son una manifestación de este nuevo orden, dando paso a una agricultura que cada vez depende menos de los agricultores, configurando paisajes de agricultura sin agricultores. Paisajes homogéneos, que tienen como particularidad la exigencia de grandes inversiones de capital y de extensas superficies de tierras para alcanzar la más alta rentabilidad en el menor tiempo posible, llevando adelante un sistema de adquisiciones de tierras, bajo la forma de compra o arrendamiento con un ritmo de gran intensidad. La sojización de la Cuenca del Plata es un ejemplo

del accionar de los agronegocios, y cuyo destino principal es la exportación como commodities.

Aunque este sistema genera contradicciones porque lejos de promover la dinámica rural para vastos sectores de la población local, lo que provoca también es la contracción de otras actividades vinculadas a la producción de alimentos, por ejemplo la ganadería lechera, ya que el valor de la tierra se incrementa y los productores lecheros quedan sin capacidad económica, muchas veces para poder arrendar la tierra y contar con pasturas para el ganado. La competencia por la tierra, cuando el valor se incrementa coloca en situación de fragilidad a campesinos y productores de alimentos, ya que en este sistema donde el valor de cambio de la tierra aumenta desmesuradamente, son los que menos tienen y los que más aportan a la soberanía alimentaria los que se ven más afectados.

Otro aspecto es que inversiones importantes también se concentran en regiones donde se localizan minerales estratégicos y se implantan megaproyectos de explotación minera que también generan desterritorialización de campesinos, pérdida de suelos, de biodiversidad y degradación de aguas. Por lo tanto se va intensificando un proceso que crea territorios degradados en el corto, mediano y largo plazo.

Por lo tanto, lo que se registra es la aparición de nuevas territorialidades, como producto de los diferentes grados de control, intencionalidad y apropiación que tienen sobre determinadas porciones del territorio distintos agentes que intervienen en el medio rural. Porque justamente estamos en presencia de nuevas apropiaciones territoriales, del avance de la concentración y extranjerización de la tierra, con importantes transformaciones en la matriz de uso del suelo rural. Esta situación acentúa la

tensión por la apropiación entre los territorios campesinos y de producción familiar con los territorios del capital.

Además hay que adicionar a estas realidades rurales, la implantación de cientos de obras de interconexión física del plan de Integración de infraestructuras Regionales de Suramérica (IIRSA) aprobadas en el año 2000 en la cumbre de presidentes en Brasilia, cuando se acuerda la necesidad de interconectar con obras de telecomunicaciones, sistemas de transporte y energía todo el territorio suramericano, y que hoy se está consolidando en el marco del COSIPLAN (Consejo Suramericano de Integración y Planeamiento) en la UNASUR. Estas obras se continúan por América central en lo que da en llamar el Plan Puebla- Panamá. En estos casos el capital considera los territorios como eficientes o ineficientes, aquellos territorios que no se articulan quedan en una situación de dependencia e ineficiencia, o desintegrados, pero aquellos que se acondicionan se presentan como muy eficientes, el tema, es eficientes ante quien y para qué. La respuesta debiera ser sin lugar a dudas, eficientes para la lógica del capital, ya que articulan regiones productoras de alimentos, de biodiversidad o de minerales con los puertos de salida, pero no generan articulación entre los territorios de los productores de alimentos destinados a los mercados internos. Estas obras donde aparecen sistemas de financiación de diverso índole, ponen en funcionamiento el capital, generando más capital para algunos sectores, sin embargo generan desterritorialización de campesinos y productores familiares. Es entonces que aparecen las grafías del poder, dejando marcas ligadas al accionar de determinados agentes de intervención que modifican sustancialmente los territorios latinoamericanos.

Lo que se pone en juego por lo tanto, son un conjunto de relaciones que se inscriben en el campo del poder, lo que se

complejiza en América Latina, porque se está cuestionando cada vez más el modelo lineal de desarrollo que se confunde desde diversos ámbitos con crecimiento económico, pero se descuidan las nuevas situaciones con tensiones que se están generando.

Pero lo que aparece no es solamente la tensión o disputa material en lo territorial, con el avance de los agronegocios sobre los territorios campesinos, sino la disputa entre paradigmas, entre el paradigma del capitalismo agrario y el paradigma de la cuestión agraria tal como sostiene Bernardo Mançano Fernandes. Porque también debemos ser conscientes que lo que se presenta desde diversos discursos es que lo que conviene para algunos territorios rurales atrasados es la eficiencia, lo rentable y realzan la importancia que adquieren las inversiones extranjeras directas. En ciertos casos se sostiene que regulando el accionar de las empresas o empresarios obtendremos el desarrollo del campo ya que el problema en el campo se asocia al productor o al campesino ineficiente y no al capitalismo como sistema que se sostiene en base a la desigualdad y al mantenimiento y reproducción de la pobreza. Por lo tanto, asistimos a una disputa en el plano ideológico, ya que como académicos o seguimos siendo cómplices del paradigma del capitalismo agrario o lo cuestionamos, lo interpelamos colocando la importancia de la cuestión agraria para nuestros futuros posibles.

Las grafías de la resistencia

Ante las dinámicas de las grafías del poder, se van presentando tensiones y disputas por los territorios por parte de comunidades locales, generándose las grafías de las resistencias. Siglos de saqueo y expoliación de la naturaleza y con ella a la sociodiversidad que

coevoluciona en la relación dialéctica sociedad-naturaleza han generado siempre lecturas que han conducido a resistir, luchar y generar alternativas de gestión. Es cada vez más intenso el proceso de de (re) significación de los territorios desde lo material y lo inmaterial. Este proceso coloca en confrontación distintos agentes que disputan los territorios generando condiciones de tensión territorial.

Actualmente lo que se está confrontando son lecturas políticas sobre los territorios. Porque lo que está en disputa son los territorios campesinos como espacios para la reproducción de vida y la producción de alimentos que contribuyen con la soberanía alimentaria en varias regiones de nuestra América Latina y los territorios de los agronegocios, territorios mineros y territorios de grandes infraestructuras que mediante un proceso intenso de acumulación por desposesión, contribuye al despojo de las comunidades locales.

Y al considerar los territorios estamos considerando relaciones de poder, que son relaciones asimétricas, entre dominadores y dominados, donde el capital agrario, minero y/o de grandes infraestructuras fuerzan, tensionan, se apropian y controlan los territorios de vida a lo largo y ancho de América Latina. Sin embargo, hay varias reacciones a estas fuerzas por parte de los movimientos campesinos pero también por parte de los habitantes de las ciudades, desde donde se reivindica la lucha por la reapropiación de los bienes comunes, por el derecho a los territorios de vida con dignidad, desde el buen vivir, desde el vivir bien. Se van consolidando con el tiempo, los movimientos en defensa de la tierra, el agua, las semillas y la biodiversidad y denunciando los efectos ambientales de los agronegocios, la megaminería y las megaobras, y se posicionan contra el saqueo y

el extractivismo contemporáneo.

En definitiva, se discuten las consecuencias de los procesos históricos de expoliación de los bienes de la naturaleza y la necesidad de repensar los aprovechamientos a futuro de los territorios bajo la reconceptualización de bienes comunes. Para ello se hace necesario encaminarse a análisis multidimensionales, multisectoriales y multiescalares para despojarnos nosotros mismos de lecturas simples, reduccionistas y localistas, para visualizar la trama compleja de múltiples interrelaciones entre las dimensiones biofísica-química, social, económica y política institucional, con los sectores diversos de aprovechamiento colectivo de los bienes de la naturaleza, y con las diferentes escalas decisionales y de gestión: global, regional, nacional y local. En este sentido la (re) valoración y (re) significación de los territorios de vida y producción son necesarios como eje temático político también en la academia para contribuir con y desde los movimientos socio-territoriales.

Notas

1) Docente e investigadora en el Laboratorio de Desarrollo Sustentable y Gestión Ambiental del Territorio (LDSGAT). Geografía. Instituto de Ecología y Ciencias Ambientales (IECA). Facultad de Ciencias. Universidad de la República (UdelaR) Uruguay.

Bibliografía

Achkar, M. y Domínguez, A. 2008 La gestión del agua desde la geopolítica transnacional y desde los territorios de la integración. En: Soares, D.; Vargas, S. y Nuño, M. (Eds.) *La gestión de los recursos hídricos: realidades y perspectivas*. Tomo 1. Instituto Mexicano de Tecnología del Agua y Universidad de Guadalajara. Guadalajara. México. 2008. pp 27-56

Achkar, M.; Domínguez, A. (Coords.) 2006. *IIRSA Otro paso en la explotación*

de los pueblos y territorios sudamericanos. Programa Uruguay Sustentable. Redes. Montevideo.

Achkar, M.; Domínguez, A.; Díaz, I.; Pesce, F. 2011. La intensificación del uso agrícola del suelo en el litoral oeste del Uruguay en la última década. *Pampa. Revista Interuniversitaria de Estudios Territoriales*, v.: 07 7, Santa Fé. Argentina. pp 143-158

Achkar, M.; Domínguez, A. y Pesce, F. 2015. Hacia un escenario de Gestión Sustentable del Territorio por Cuencas Hidrográficas en el contexto post neoliberal en el Uruguay. En: *Revista Científica Monfrague. Unión Europea FEADER. Universidad de Extremadura. España. VOL IV. N° 1. (enero 2015)* ISSN 2340-5457 pp 104-123

Achkar, M.; Domínguez, A. y Pesce, F. 2013. *Cuencas Hidrográficas del Uruguay. Situación y Perspectivas ambientales y territoriales.* Programa Uruguay Sustentable. Montevideo.

Achkar, M.; Domínguez, A. y Pesce, F. 2011. *El pensamiento geográfico en Uruguay.* Ed. Zonalibro. Montevideo.

Achkar, M.; Domínguez, A. y Pesce, F. 2008. Agronegocios Ltda. Las empresas agroalimentarias en América del Sur. Ed. T. Verde- Redes. Programa Uruguay Sustentable. Montevideo.

Achkar, M.; Domínguez, A. y Pesce, F. 2007 Principales transformaciones territoriales en el Uruguay rural contemporáneo. En: Pampa. *Revista Interuniversitaria de Estudios Territoriales*, año 2, n° 2, Santa Fe, Argentina, UNL (pp. 219-242).

Achkar, M; Domínguez, A.; Pesce, F; Schiavo, C. 2012. *Concentración, extranjerización y exclusión agraria en el Uruguay rural contemporáneo..* ALASRU Asociación Latinoamericana de Sociología Rural, v.: 6, p.: 209 - 242, México.

Ceceña, A; Aguilar, P. y Motto, C. 2007. *Territorialidad de la dominación IIRSA.* Observatorio Latinoamericano de Geopolítica. Buenos Aires.

Domínguez, A. 2014. "La mercantilización de la naturaleza y el diseño de nuevas territorialidades: bienes comunes en tensión". En: Lértora, C. (Coord.) *Geonaturalia. Territorios, Recursos Naturales y Ambiente: hacia una historia comparada. Estudio a través de Argentina, México, Costa Rica, Haití, Perú y Uruguay.* IPGH-FEPAI. Buenos Aires. pp 53-72

Domínguez, A. 2012 “Transformaciones territoriales recientes en los sistemas rurales uruguayos” En: Lértora, C. (Coord.) *Geonaturalia. Territorios, Recursos Naturales y Ambiente: hacia una historia comparada. Estudio a través de Argentina, México, Costa Rica, Haití, Perú y Uruguay*. IPGH-FEPAL, pp 63-82.

Domínguez, A. 2011. Grafías de los Planes de Integración de la Infraestructura Regional Suramericana (IIRSA) y nuevos desafíos. En: Etges, V.E. y Arend, S.C (orgs) “CEPAL: *Lecturas sobre o desenvolvimento latino-americano*”. EDUNISC, Santa Cruz do Sul, Brasil. Pp 101-124.

Domínguez, A. 2011 Multifuncionalidad agrícola, sustentabilidad y territorios en el mundo rural. El caso de la fruticultura en Uruguay. En: Domínguez, A. y Pesce, F. (Coords) *Lecturas y análisis desde la(s) Geografía(s)* 2 ANEP. DFPD. Departamento de Geografía. Montevideo. pp 107. 115

Domínguez, A. 2010 Las diversas escalas en el análisis territorial. Desde la geopolítica hasta el desarrollo local. En: Domínguez, A. y Pesce, F. (Coords) *Lecturas y análisis desde la(s) Geografía(s)* ANEP. DFPD. Departamento de Geografía. Montevideo. pp 107. 115.

Domínguez, A. 2008 Los procesos de globalización y su incidencia en las configuraciones territoriales urbanas y rurales En: *Anales del IPA*. Año N° 3. IPA. Montevideo. pp 165- 174

Domínguez, A. 2003 “*El desarrollo local en el marco del proceso de globalización*” En: Linck, T. y Schiavo, C. (Comp.) *Globalización y Territorio. Nueva ruralidad, patrimonios colectivos y sustentabilidad en la Cuenca del Plata*. Programa ECOS- Proyecto Conjunto de Investigación Científica Uruguay- Francia. Ed. Nordan Comunidad. Montevideo. pp. 49-58

Domínguez, A. 2002 “*Discutiendo el sector agropecuario en el marco del desarrollo local, los procesos de globalización y la singularidad de los territorios*” En: Domínguez, A. y Prieto, R. (Coords.) *Perfil Ambiental del Uruguay –2002*. Editorial Nordan. Montevideo. pp 109-117

Domínguez, A. Achkar, M. y Fernández, G. 2013 *Las estrategias de la ciudadanía frente a los procesos de privatización del agua: logros y desafíos en Uruguay*. En: *Agua y Territorio*, v.: 2, p.: 48 – 55. Jaén. España.

Fernandes, Bernardo Mançano 2012. *Sobre la tipología de los territorios*. UNESP. Sao Paulo

Fernandes, Bernardo Mançano (Org) 2008. *Campesinato e Agronegócio na*

América Latina. A Questao Agrária Atual. Expressao Popular. Sao Paulo.

Fernández, E. y Carámbula, M. 2012 Territorios en disputa: la producción familiar en el este uruguayo. En: Pampa. Revista Interuniversitaria de Estudios Territoriales, año 8, n° 8, Santa Fe, Argentina, UNL pp. 89-109

Flores Wizniewsky, C. 2015 Reflexões acerca do desenvolvimento, agroecologia e educação. En: De David, C. y Flores Wizniewsky, C. (Orgs) *Agricultura & Transformações socioespaciais: olhares geográficos e a pesquisa de campo*. Evangraf/Jadeditora. Porto Alegre. pp 80-91.

Guédouin, M. et al. 2013. Cambios en el sistema agrario y la sociedad rural de una región históricamente ganadera a la llegada de nuevos usos del suelo. En: Pampa. Revista Interuniversitaria de Estudios Territoriales, año 9, n° 9, Santa Fe, Argentina, UNL pp. 177-205.

Haesbert, R. 2011. *Territorios alternativos*. Ed. Contexto. São Paulo.

Harvey, D. 2004. El Nuevo Imperialismo. Sobre reajustes espacio-temporales y acumulación mediante desposesión. Parte I y II. En: *Herramienta*. <http://www.herramienta.com.ar>

Leef, E. 2002. La geopolítica de la biodiversidad y el desarrollo sustentable: economización del mundo, racionalidad ambiental y reapropiación social de la Naturaleza. En: Ceceña, E. y Sader, E. (Comps) *La Guerra Infinita. Hegemonía y terror mundial*. CLACSO. pp 191-216

Marafón, G.J. 2015 O trabalho de campo como um instrumento de trabalho para o investigador em geografia agraria. En: De David, C. y Flores Wizniewsky, C. (Orgs) *Agricultura & Transformações socioespaciais: olhares geográficos e a pesquisa de campo*. Evangraf/Jadeditora. Porto Alegre. pp 26-38

Marafón, G.J y Ribeiro, M.A. (Orgs.) 2007. *Abordagens teórico-metodológicas em Geografia Agrária*. Ed. UERJ. Río de Janeiro.

Massuh, G. (Ed.) 2012. *Renunciar al bien común. Extractivismo y (pos) desarrollo en América Latina*. Mardulce. Buenos Aires.

Moreira, R. 2009. *Para onde vai o pensamento geográfico?* Por uma epistemologia crítica. Ed. Contexto. Sao Paulo.

Pesce, F. 2014. Caracterización del modelo intensivo y extractivista en Uruguay. En: Lértora, C. (Coord.) *Geonaturalia. Territorios, Recursos Naturales y Ambiente: hacia una historia comparada. Estudio a través de Argentina, México,*

Costa Rica, Haití, Perú y Uruguay. IPGH-FEPAL. Benos Aires. pp 73-106.

Pesce, F. 2012 El desarrollo del sector forestal en Uruguay. En: Lértora, C. (Coord.) *Geonaturalia. Territorios, Recursos Naturales y Ambiente: hacia una historia comparada. Estudio a través de Argentina, México, Costa Rica, Haití, Perú y Uruguay*. IPGH-FEPAL. pp 83-112.

Porto Gonçalves, C.W. 2006. *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. Civilização brasileira. Rio de Janeiro.

Porto Gonçalves, C.W. 2002. Da Geografia as geo-grafias. Un mundo en busca de novas territorialidades. En: Ceceña, E. y Sader, E. (Comps) *La Guerra Infinita*. Hegemonía y terror mundial. CLACSO. pp 217-256.

Raffestin, C. 2013. *Por una geografía del poder*. Traducción y notas de Yanga Villagómez. El Colegio de Michoacán. Zamora. Michoacán.

Riella, A. y Mascheroni, P. 2011 Desigualdades sociales y territoriales rurales en Uruguay. En: Pampa. *Revista Interuniversitaria de Estudios Territoriales*, v.: 07 7. Santa Fé. Argentina. UNL. pp 39-63

Riella, A. y Romero, J. 2014 Continuidades y rupturas en la estructura agraria en el Uruguay del siglo XXI. En: Pampa. *Revista Interuniversitaria de Estudios Territoriales*, v.: 10. Santa Fé. Argentina. UNL. pp 159-172.

Saquet, M.A. 2011. *Por uma Geografia das territorialidades e das temporalidades: uma concepção multidimensional voltada para a cooperação e para o desenvolvimento territorial*. Outras Expressões. São Paulo.

Svampa, M. 2013. “Consenso de los Commodities” y lenguaje de valoración en América Latina. *Revista Nueva Sociedad*. N° 244. Marzo-abril. pp 30-46.

Villagómez, Y. et al. (Eds.) 2011 *Territorios y actores rurales latino-americanos. Nuevas prácticas y nuevos modelos de gestión*. El Colegio de Michoacán. Université de Toulouse II. Pont. Universidad Javeriana. Zamora. Michoacán.

Zibechi, R. y Hardt, M. 2013. *Preservar y compartir*. Bienes comunes y movimientos sociales. Mardulce. Buenos Aires.

CAMPESINATO NA AMÉRICA LATINA

Leonice Aparecida de Fátima Alves Mourad¹

A mesa denominada Trabalho, Capital e Campesinato na América Latina, constituída pela profa. Dra. Ana Domingues, docente da UDELAR- Uruguai e pelo Prof. Dr. Luís Augusto Farinatti, docente do Departamento de História da UFSM, teve o propósito de incorporar na discussão orientadora do II Seminário Internacional e Fórum de Educação do Campo, debates e reflexões teóricas sobre a categoria campesinato, categoria essa bastante polissêmica e com diferentes conteúdos e representações, tanto positivas quanto negativas, o que está diretamente atrelado aos processos sócio econômicos experienciados em cada país e região da América Latina, decorrendo daí aquilo que a bibliografia denomina de ‘capacidade adaptativa camponesa nas diferentes formas econômicas dominantes’, de tal forma a podermos referir da coexistência de campesinatos em formações sócio econômicas diversas.

Essa diversidade do contexto e das condições sócio históricas constituintes desses campesinatos, não oblitera a existência de um conjunto de características comuns, o que demanda a compreensão mais ampla de códigos culturais, dinâmicas políticas, econômicas e sociais nas quais os camponeses produzem e se reproduzem e que guardam verossimilhança mesmo em contextos bastante diversos

Prof. Dr. Luís Augusto Farinatti apresenta-nos resultados de estudos de seus estudos de mestrado e doutorado, nos quais investigou a temática agrária no Rio Grande do Sul do século XIX.

Nas suas pesquisas o mesmo fez um contraponto importante a historiografia hegemônica na História do Rio Grande do Sul, apresentando um conjunto invisibilizado de lavradores nacionais que, ao longo do século XIX, ocuparam-se da produção de alimentos nas áreas centrais do Estado.

Os estudos agrários do Brasil meridional primam pelos estudos que tomam como referência os denominados “complexos pecuarista-charqueador e colonial-imigrante”, atribuindo pouca ou nenhuma importância aos lavradores nacionais que, com a produção para o auto-sustento, foram capazes inclusive comercializar excedentes capitalizando-se minimamente.

A importância das reflexões apresentadas por Farinatti corroboram nossa assertiva inicial acerca da diversidade de camponeses na América Latina. A abordagem histórica privilegiada pelo mesmo permite a identificação e as transformações desses sujeitos ao longo do tempo, sendo que mesmo na atualidade os mesmos são invisibilizados.

Na fala da profa. Dra. Ana Domingues encontramos referência a um conjunto de descrições e problematizações acerca das questões agrárias que, na atualidade, impactam o Uruguai, seu país de origem, bem como o cone sul americano.

A palestrante enfatiza que, para entendermos o marco inicial deste processo, intensificado pós anos de 1990 na América Latina, devemos destacar as significativas transformações decorrentes da 1ª e 2ª Guerra Mundial, visto que o acelerado desenvolvimento tecnológico impactou o modo de produzir e de explorar os recursos naturais disponíveis.

Destaca que na agricultura, as sementes melhoradas geneticamente que reduzem o ciclo produtivo das plantas, o uso de fertilizantes e defensivos e, principalmente uma acentuada mecanização do setor primário, foram as variáveis mais explícitas desse processo.

A chegada dessas novas tecnologias no espaço rural provocou também um significativo deslocamento populacional que vem mudando a morfologia espacial do campo e das cidades, tema enfatizado pela autora em razão de sua formação em geografia agrária.

A fala da mesma destacou que estas modificações foram viabilizadas graças à expressiva atuação estatal, no que diz respeito aos financiamentos disponibilizados para modificar o perfil do setor primário latino americano, graças principalmente ao acesso facilitado aos capitais internacionais, marcadamente norte americanos.

Este período passou a ser conhecido, em nosso continente, como Revolução Verde ou Modernização Conservadora, afetando diretamente as populações camponesas, seus modos de vida, de produção e logicamente tudo o que envolve o desenvolvimento rural naquele momento percebido exclusivamente pelo prisma do crescimento econômico, com consequências sociais e ambientais intensificadas na transição do século XX para o XXI.

A denominação Revolução Verde data de meados dos anos de 1950, momento identificado com um significativo otimismo, resultante em grande parte dos desdobramentos do pós guerra, cabendo salientar que nesse momento efetivamente o capitalismo chega ao campo na América Latina.

A questão da industrialização/urbanização como modelo de desenvolvimento atinge o mundo como um todo, produzindo

efeitos significativos mesmo em regiões tradicionalmente agrícolas, como a América Latina, de tal sorte que os centros mundiais mais dinâmicos desenvolvem os denominados “pacotes tecnológicos”, incluindo variedades de alto rendimento, fertilizantes, mecanização e os chamados “defensivos agrícolas”, sendo expressivos os recursos internacionais destinados para esta mudança do nosso padrão produtivo.

A palestrante enfatiza em sua fala o impacto da reconfiguração produtiva pós década de 1990, que tem provocado reflexos importantes na agricultura de base camponesa, cada vez mais pressionada e desarticulada diante da reconfiguração espacial em curso na América Latina.

A fala destaca a denominada transnacionalização da agricultura, pecuária e silvicultura de precisão. No que tange as atividades primárias de matriz agrícola percebe-se a força das grandes empresas envolvidas com a cadeia produtiva da sojicultura.

Ana Domingues nos apresentou ainda um quadro importante da denominada “despecuarização da campanha”, argentina, uruguaia e sul brasileira, evidenciando o refluxo dos sistemas de criação extensivo, tradicionais nesse bioma. Em razão das disputas pela terra, tem provocado a redução dessas atividades em números absolutos, bem como a reconversão produtiva para sistemas de pecuária intensiva.

No mesmo bioma pampa, além da ‘despecuarização’ pela pressão da sojicultura, é possível identificarmos, nas últimas décadas o crescimento da denominada silvicultura de precisão, com a produção de madeiras exóticas (eucalipto, *Pinus elliottii*, e acácia) destinadas ao abastecimento da indústria de produção de pasta de celulose, que tem desfigurado o bioma pampa e,

cujos impactos sócio ambientais, vêm sendo denunciados principalmente pela Via Campesina.

A palestrante enfatiza ainda que a “modernização agropecuária na sua dimensão tecno-produtiva, na América Latina foi implantada de forma desigual, possibilitando um profundo descompasso social e político, bem como a convivência de situações e valores plurais, quando não contraditórios, fruto de uma “produção capitalista baseada em relações não capitalistas”, cujos desdobramentos mais perversos atingem os camponeses.

Na sequência a palestrante apresenta brevemente o IIRSA - Iniciativa para a Integração da Infraestrutura Regional Sul-Americana, que é um programa conjunto dos governos dos 12 países da América do Sul cujo propósito é viabilizar uma integração logística entre todos os setores produtivos mais dinâmicos da América do Sul, destacando o impacto que tais empreendimentos estão provocando e podem provocar nas populações camponesas da região.

Professora Ana Domingues encerrou sua fala destacando que mesmo diante desse quadro de hegemonia do denominado agronegócio, que vem investindo pesadamente na ‘reprimarização da economia latino americana’, são significativas e importantes as vozes dissonantes dos camponeses, articulados em diversos organismos que atuam na América Latina, destacando a contribuição da Via Campesina.

As falas dos palestrantes, bem como os debates viabilizados por essas intervenções, possibilitam a sistematização de dois pressupostos importantes para o entendimento do campesinato na América Latina, quais sejam:

a) desnaturalizar a categoria de campesinato e agricultura familiar, e

b) cotejar as diferentes definições e conteúdos com realidades empíricas conhecidas da grande maioria da população e invisibilizadas no discurso hegemônico.

A efetivação, tanto de um quanto de outro pressuposto, demanda, além da valorização da questão agrária em suas diferentes abordagens, a aceitação de um conjunto de especificidades que configura o rural, mesmo diante de um processo aparentemente inexorável de urbanização acentuada.

Nesse sentido ratificamos leituras e discussões consolidadas o campo das agrárias que enfatizam o rural como uma categoria analítica descritiva e explicativa válida para compreender alguns processos sociais.

Dentre leituras importantes para enfatizar essa temática destacaríamos as leituras de Shanin, que permitem a sistematização de um conjunto de pressupostos marcadamente subsidiado nas proposições de A. Chayanov, que no início do século XX, num contexto absolutamente desfavorável, enfatizava que os camponeses, em razão de serem orientados por outra lógica que não a do lucro, teriam condições de viabilizar a reprodução social da família mesmo diante da complexificação e dinamização do modo de produção capitalista.

Outro texto que pode auxiliar a compreensão do tema apresentado pelos palestrantes é de Almeida (2007), que apresenta um conjunto de Narrativas agrárias acerca da morte do campesinato, destacando abordagens constantes em estudos literários e técnicos nos quais o campesinato foi tratado utilizando prismas culturais, sociológicos ou econômicos.

O artigo que indicamos destaca a existência de um mosaico de possibilidades, calcadas na empiria, para que possamos atribuir significado a denominada racionalidade ou ethos camponês. O

autor afirma que mesmo diante de uma infinidade de camponeses que nem de longe permitem uma análise mais generalizante, abordagem esta denominada pelo autor de um ‘constructo analítico urbano’, é sim possível identificarmos, em diferentes temporalidades e territorialidades, questões identificadas como recorrentes.

Mesmo o acentuado desenvolvimento tecnológico do tempo presente, não tem sido capaz de provocar o desaparecimento e/ou homogeneização desses grupos sociais.

Por fim, com o propósito de disponibilizar aos leitores um aprofundamento das falas formuladas pelos palestrantes, indicamos o texto de Delma Neves que ratifica a ideia da polissemia do conceito de camponeses e agricultores familiares, destacando uma abordagem pouco difundida nas ciências humanas, qual seja a agricultura familiar enquanto abordagem sócio profissional, viés muito usual em estudos jurídicos que primam pela categoria normativa que regulamenta a agricultura familiar (Lei nº. 11.326, de 24 de julho de 2006), pensada também como uma grande ‘arca de Noé’, denominação textual da autora.

Um último bloco de leituras são os textos de Wanderley (1995) e Carneiro (2008). A primeira uma obra consagrada nos estudos agrários e a segunda enfatizando uma abordagem marcadamente culturalista e antropológica do “ethos camponês”, retomando questões propostas nas primeiras leituras e na aula expositiva sobre a importância da unidade familiar para o entendimento do campesinato, bem como das possíveis estratégias que serão acionadas em um esforço de garantir essa unidade, enfatizando a temática da pluriatividade.

Nos estudos de Salamoni, a mesma chama a atenção acerca dessa diversidade afirmando que:

Partindo da diversidade espacial como a característica principal do agro brasileiro, temos ao longo da história, o rural organizado distintamente em contextos regionais, assim atrelando culturas à áreas específicas. Constatam-se, também, a diversificação em contextos sociais e econômicos, criando tipos específicos de agricultores e agriculturas. (RIBEIRO e SALAMONI, 2011)

Feitas essas considerações e a título de encerramento, achamos por bem, com base nas falas dos palestrantes, destacar a importância de uma percepção multifacetada para tratar da agricultura familiar camponesa, exatamente pela infinidade de situações e contextos que estão presentes nesse cenário, que não pode ser tratado tão somente privilegiando a dimensão econômica ou produtiva, fenômeno corrente na atualidade. Uma aproximação mais efetiva com a temática demandará articulações que possam capturar dimensões materiais, mas também simbólicas, afetivas, culturais, etc., fazendo-se necessário que o analista consiga viabilizar a “descolonialidade” de seu olhar, enfatizando o exercício efetivo da alteridade, o que efetivamente não é uma coisa nada simples!

Notas

1) Profa. Adjunta da UFSM – mediadora da mesa

Referências

ALMEIDA, M. W. Narrativas agrárias e a morte do campesinato. **Ruris**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 157-186, set 2007.

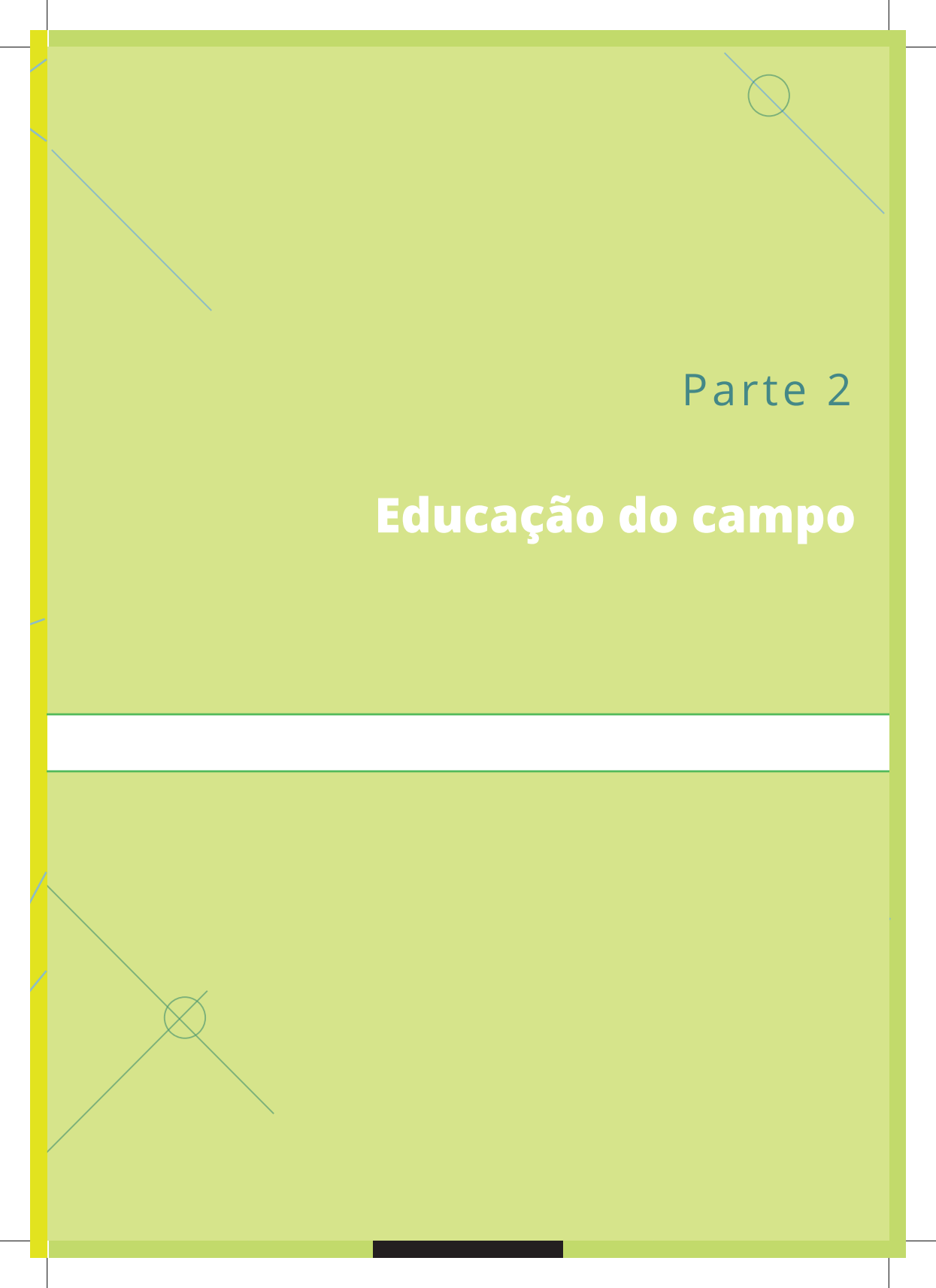
CHAYANOV, A.V. **La Organización de la Unidad Económica Campesina**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1974.

LINHARES, Maria Y.; SILVA, Francisco C.T. da. A questão da agricultura de subsistência (1981). In: WELCH, C.A.; MALAGODI, E.; CAVA LCANTI, J.S.B.; WANDERLEY, M.N.B. (Orgs.). **Camponeses Brasileiros: leituras e interpretações clássicas**. São Paulo: EDUNESP, Brasília: NEAD, 2009. p.117-133.

NEVES, D.P.; SILVA, M.A. de M. (Orgs.) **Processos de constituição e reprodução do campesinato no Brasil**: formas tuteladas de condição camponesa. São Paulo: EDUNESP, Brasília: NEAD, 2008.

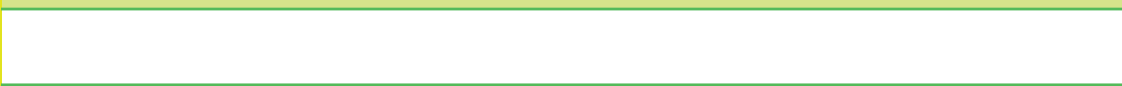
RIBEIRO, Veridiana S.; SALAMONI, Giancarla. A territorialização camponesa no Assentamento 24 de Novembro- Capão do Leão – RS. **Campo-Território: Revista de Geografia Agrária**, v.6, n.11, p.194-217, 2011.

SHANIN, Teodor. A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista. São Paulo: **Revista NERA**, ano 8, n. 7, p. 1-21, jul./dez. 2005.



Parte 2

Educação do campo



PENSANDO A EDUCAÇÃO DOS CAMPONESES¹

Roseli Salete Caldart²

“Pode-se transformar um aquário em sopa de peixe, mas não tem como uma sopa de peixe voltar a ser aquário.” Provérbio polonês³

Introdução

Este texto tem como objeto temático a educação dos camponeses, entendida em duplo e articulado sentido: como educação a que esta parcela dos trabalhadores tem direito, em relação ao acesso e aos conteúdos formativos; como intencionalidade de preparação das novas gerações de trabalhadores camponeses, no sentido de sua reprodução social (de uma geração para outra) ou de formação de novos camponeses: jovens ou trabalhadores adultos sem origem camponesa que aprendam a trabalhar como agricultores camponeses. E esta educação pode ser pensada como projeto educativo mais amplo ou na especificidade da educação escolar, básica ou profissional.

O objetivo é contribuir na discussão da temática, que envolve diferentes questões, situando-a em suas relações fundamentais no momento histórico presente e buscando formular questões que possam orientar esforços de pesquisa e de práticas educativas. A perspectiva da discussão a ser iniciada é a de pensar uma

matriz formativa para a educação dos camponeses, desde a base de concepção e análise da Educação do Campo e, portanto, assumindo o desafio de ter os camponeses como protagonistas principais deste debate, bem como de manter um vínculo necessário com a construção mais ampla do projeto histórico da classe trabalhadora.

Partimos do pressuposto que existe uma relação necessária entre educação dos camponeses e Educação do Campo. Não tem como pensar a Educação do Campo sem pensar a educação dos camponeses. Exatamente pelo lugar que ocupam nos confrontos que movem a luta de classes no campo hoje e desde o qual a Educação do Campo se move/deve se mover. Por sua vez, a Educação do Campo, em seus fundamentos de origem e pela base de análise da realidade do campo que vem construindo, desde lutas e práticas dos sujeitos coletivos que a constituem, é uma chave política e teórica fundamental para pensar a educação dos camponeses.

Entendemos que a educação dos camponeses, como a própria Educação do Campo, não pode ser abordada em si mesma, mas nas relações que a constituem. Há um confronto de matrizes produtivas e formativas a ser analisado como parte da estratégia mais ampla de superação das relações sociais capitalistas no conjunto da sociedade.

Organizamos este texto em três tópicos. O primeiro traz uma breve síntese de compreensão da Educação do Campo, que nos serve de pressuposto para pensar a questão específica que aqui nos ocupa. No segundo tópico tratamos do confronto entre agronegócio e agricultura camponesa nas sociedades capitalistas atuais, como totalidade onde se insere a discussão sobre a educação dos camponeses. E no terceiro tópico, organizamos questões

pensando a construção de uma matriz formativa para a educação dos camponeses.

Educação dos camponeses e educação do campo

A Educação do Campo é um fenômeno da realidade brasileira atual, que nasceu, no final da década de 1990, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações. Tem como objeto específico, desde o seu surgimento, a luta por uma política educacional que atenda aos interesses sociais dos trabalhadores do campo, em especial, os camponeses, superando a histórica desigualdade de acesso à educação, bem como a outros tantos direitos sociais, de que são vítimas na formação social brasileira⁴.

Objetivo e sujeitos exigiram desde o começo uma visão de totalidade: não é possível pensar a política educacional descolada das questões do trabalho, da cultura, da luta de classes, do embate de projetos de campo, de país.

A partir desta compreensão identificamos o que se passou a chamar de três esferas constitutivas da Educação do Campo: campo – educação – política pública, que aos poucos se firmam como chaves para compreender a realidade educacional do campo e para organizar nossa atuação sobre ela, como lutas e práticas. Cada esfera tem suas questões permanentes, e a cada momento a dinâmica da realidade faz emergir novas questões, novos conteúdos e desafios. Movendo-nos de esfera em esfera podemos nos aproximar mais de compreender a realidade do campo, como totalidade com suas contradições, desde que tenhamos presente que para compreender o objeto da Educação do Campo são as relações entre as esferas, o que nos importa apreender.

No percurso de construção da Educação do Campo temos

buscado pensar estas relações desde um referencial materialista e histórico-dialético, fundamentalmente em sua base/método de análise do capitalismo, em sua concepção de educação e em sua teoria do conhecimento. Isso quer dizer, em síntese brevíssima, que (1º) não tem como pensar/fazer a Educação do Campo fora ou sem considerar a contradição fundamental entre capital e trabalho e, pela nossa opção de classe, sem o objetivo de superação das leis fundamentais de funcionamento da lógica de produção que move o capitalismo: exploração do trabalho e exploração da natureza; (2º) que não tem como educar sem dar centralidade às condições de existência social em que cada ser humano se forma: a produção da existência e a formação do ser humano são inseparáveis; as pessoas se formam pela inserção em um determinado meio, sua materialidade, cultura, natureza e sociedade e nele, nos processos de produção material da existência; por isso não podemos pensar o destino da educação fora do destino histórico do trabalho; (3º) que não tem como pensar a Educação do Campo (e a educação dos camponeses, por suposto) apenas como educação escolar e nem deixar de dar centralidade à escola, em nossas lutas e esforços de construção; (4º) e não tem como na educação deixar de dar centralidade ao debate sobre conhecimento, em uma concepção que o vincula ao conjunto dos processos formativos do ser humano e visando uma interpretação da realidade que permita ao ser humano transformá-la.

Desde este referencial temos afirmado que a Educação do Campo se constitui e se move no confronto existente na atualidade entre projetos de campo, que é um confronto de classes e de lógicas de produção, cuja posição assumida se vincula a uma determinada concepção de educação, e se disputam políticas públicas que garantam o direito dos trabalhadores do campo de construir seu

projeto educativo, seu projeto de campo e de sociedade, construção que por sua vez implica em compreender e fazer o confronto, que é também entre matrizes formativas, trabalhando sobre as contradições que movimentam a realidade presente.

Como nos ajuda a pensar Fernandes, (2014, p. 483), a Educação do Campo está necessariamente associada ao debate sobre modelos de desenvolvimento do campo:

E temos que compreender que não existe apenas o modelo de desenvolvimento do agronegócio. Ele é hegemônico, mas não é o único. A Educação do Campo nasceu desde um pensamento que compreende o campo em plena disputa territorial entre o campesinato e o agronegócio, criado pelas relações capitalistas. Portanto, quando falamos em Educação do Campo, estamos nos referindo aos territórios camponeses, que são criados por relações familiares, associativas e cooperativas. Estas são relações não capitalistas. Todavia, quando os territórios das relações não capitalistas são apropriados pelas relações capitalistas, eles são subordinados e depois destruídos. Por causa disso, precisamos pensar a emancipação dos territórios camponeses com uma Educação do Campo que promova o seu desenvolvimento.

O avanço da Educação do Campo desde os interesses sociais do polo do trabalho (sua raiz originária), ou seja, inserida no movimento de luta e construção da superação das relações sociais capitalistas, depende, pois, da territorialização da agricultura camponesa, enquanto projeto que confronta a agricultura industrial capitalista.

A Educação do Campo tem como sujeitos concretos todos os trabalhadores do campo, em sua diversidade, mas sua base de concepção se vincula aos camponeses, ao trabalho e ao modo de vida camponês, também na diversidade que os constitui.

Não se pode pensar a Educação do Campo sem pensar a educação dos camponeses porque a base da Educação do Campo está no trabalho camponês, familiar e associado, e no desafio de ajudar no seu fortalecimento, mesmo sob as ameaças constantes e cada vez mais fortes de sua destruição pelo capital.

Agronegócio X agricultura camponesa

Desde nossa perspectiva de abordagem da Educação do Campo, pois, não tem como pensar a educação dos camponeses sem considerar a análise sobre o avanço do capitalismo no campo ou do modo de produção capitalista na agricultura, feita desde a ótica de classe dos trabalhadores.

O confronto identificado hoje entre o agronegócio e a agricultura camponesa é um confronto de classes, dentro do antagonismo fundamental às sociedades capitalistas, entre capital e trabalho. Entre os sujeitos que se apropriam privadamente dos meios de produção agrícola para extrair mais-valia e os que trabalham na agricultura para garantir a sobrevivência da família e produzir alimentos necessários à vida de todas as pessoas, no campo e na cidade.

Mas o confronto é também de lógicas de desenvolvimento das forças produtivas, na especificidade do modo de fazer a agricultura, e se origina no antagonismo que existe entre os objetivos finais da produção. Para nossa abordagem aqui esta é a dimensão central do confronto a ser analisado, pela novidade

histórica que representa para identificação das novas demandas formativas dos camponeses. É o conteúdo e a forma do confronto que tem nos permitido afirmar que sim! há alternativas ao modo capitalista de fazer agricultura, e elas representam um projeto de futuro para a agricultura, para a humanidade. E os camponeses precisam ser preparados para potencializar a alternativa que em seu modo de produzir anunciam.

Aprofundamos um pouco mais a análise desse confronto de lógicas, e suas implicações para pensar desafios educativos e de pesquisa, em textos anteriores (Caldart, 2014; Caldart, 2015a) e há vários autores que tem essa questão, desde diferentes matizes de elaboração, como objeto atual de pesquisa (Carvalho 2015a, 2015b, 2015c; Costa, 2012; Delgado, 2012; Bartra, 2011; entre outros). Destacamos alguns pontos de compreensão importantes, para nossa discussão específica sobre a educação dos camponeses.

Para entender o antagonismo entre as diferentes lógicas de agricultura é preciso, primeiro, ter presente que a agricultura capitalista é uma forma histórica: houve antes e haverá depois do capitalismo outras formas de agricultura. Segundo, que a forma capitalista de agricultura não é toda agricultura, nem mesmo nas sociedades capitalistas. E terceiro, que em meio às próprias relações capitalistas dominantes, existe uma forma de agricultura em desenvolvimento pelos camponeses, e sua construção vem de longe, mas que hoje tem desafios próprios ao confronto explícito com a fase atual da forma capitalista de agricultura. Historicamente os camponeses desenvolvem “uma lógica própria, um modo de fazer agricultura diferente e contrário ao modo capitalista de produção” (Carvalho, 2015a, p. 4).

A lógica dominante hoje de agricultura é a da “agricultura industrial/empresarial capitalista”, chamada assim exatamente

pela correspondência de procedimentos em relação à indústria fabril dentro de relações sociais capitalistas. Agronegócio tem sido o nome utilizado para identificar este modelo de agricultura na sua configuração atual, de objetivo (agricultura como negócio), de classe e de matriz produtiva. O modelo funciona pela articulação orgânica entre capital financeiro, capital industrial e grandes propriedades fundiárias, sendo o processo produtivo fortemente apoiado por intervenções governamentais de várias ordens, além de contar com um poderoso apoio ideológico da grande mídia, para que todos acreditem que é essa agricultura que nos alimenta, e que não há outra lógica possível para uma produção agrícola “moderna” e voltada ao futuro.

Trata-se, basicamente, de uma lógica de produção que subordina a agricultura às exigências de reprodução do capital, em detrimento das necessidades reais da vida humana relacionadas ao objetivo primeiro da agricultura que é a produção de alimentos. Hoje isso significa colocar o lucro de algumas grandes empresas de insumos sintéticos e de biotecnologia, como objetivo máximo, acima de qualquer parâmetro ético e científico relacionado à saúde humana, à sustentabilidade ambiental e à soberania dos povos.

São características fundamentais da lógica de produção do agronegócio: uma tendência crescente de concentração e centralização da propriedade da terra e do conjunto dos recursos naturais, com superexploração da natureza; a terceirização da gestão da unidade de produção e o emprego (crescentemente reduzido) da força de trabalho assalariada, nos moldes da grande empresa e da suposta racionalidade capitalista e com traços de superexploração; uma produção em grande escala na forma de monoculturas; o uso intensivo de insumos sintéticos de origem industrial fabril; e uma dependência direta de recursos públicos e

outros aportes na área jurídica, de pesquisa, de assistência técnica, etc., (Caldart, 2015a e Carvalho, 2015a).

Mas se falamos em confronto de lógicas, e sabemos que a lógica da agricultura capitalista está em pleno desenvolvimento, afirmamos que já há outra lógica em construção, de forma subordinada, longe de ser hegemônica, mas real, e que essa outra lógica precisa ser compreendida mais a fundo em primeiro lugar pelos seus próprios construtores. Essa compreensão é necessária ao enfrentamento pelos camponeses da forte investida ideológica das classes dominantes para que a maioria acredite que esse confronto não existe.

O confronto de lógicas tem ficado mais explícito, pelo acirramento das contradições do modelo dominante. As contradições emergem com mais força pela exacerbação da lógica de exploração ilimitada da natureza e pelos efeitos do uso de insumos sintéticos, especialmente dos agrotóxicos, e dos transgênicos, sobre a saúde humana. Mas também começam a aparecer no próprio âmago da lógica, ou seja, no plano do “negócio”. Parece emblemática a declaração de um produtor de soja do Mato Grosso, em um simpósio recente do agronegócio: “Usamos cada vez mais tecnologia e nada de aumentar a produtividade. Nunca investimos tanto, mas cadê os resultados”. E o que soa como ironia, se não for sintoma de crise profunda: “Ela tinha razão, pena que não escutamos a velhinha”, disse o mesmo produtor em referência a Ana Primavesi, considerada uma das precursoras da agroecologia, pelo seu acúmulo de pesquisa e de práticas de manejo ecológico do solo. A afirmação do produtor é de que a agricultura está em uma encruzilhada. “O solo está pedindo socorro, está doente, esgotado com a monocultura da soja em sucessão com milho e algodão (...). Nós não procuramos entender as plantas”⁵

Afirmações como essas, feitas pelos próprios representantes da agricultura industrial capitalista, nos mostram porque o capital precisa investir cada vez mais na propaganda ideológica para tentar convencer a todos que há apenas um modelo e é ele que pode ser aperfeiçoado. É no seio dessas contradições que emerge a constituição de uma lógica radicalmente alternativa.

A agricultura camponesa, mais antiga que o agronegócio, desponta, junto com a agroecologia, como um conceito que representa o seu contraponto. É a forma de agricultura construída hoje pelas famílias de trabalhadores camponeses que conseguem resistir às investidas do capital para sua destruição ou cooptação (seletiva) pelo agronegócio. E essa resistência tem incluído a disputa, desigual, por recursos públicos ou programas de apoio a iniciativas de outra lógica, especialmente os que se relacionam ao destino da produção.

No conceito de Costa (apud Carvalho, 2015a, p. 9-10), famílias camponesas são aquelas

que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que esta suporta, resolvem seus problemas reprodutivos a partir da produção rural – extrativista, agrícola e não-agrícola – desenvolvida de tal modo que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho, dos que sobrevivem com o resultado dessa alocação. (...) Essas famílias (...) desenvolvem hábitos de consumo e de trabalho e formas diferenciadas de relação com a natureza que lhes caracteriza especificidades no modo de ser e de viver no âmbito das sociedades capitalistas contemporâneas.

A matriz produtiva da agricultura camponesa visa desenvolver as forças produtivas da agricultura, mas em outra lógica, que implica restabelecer a relação metabólica entre ser humano e natureza e que reconhece como principal objetivo da agricultura, produzir alimentos, saudáveis e ambientalmente sustentáveis, para o conjunto da população e dinamizando o território onde são produzidos. E alimentos não devem ser tratados como mercadorias, mas como direito humano fundamental, de todas as pessoas em todo o mundo.

São características básicas dessa lógica: uma produção agrícola diversificada, com policultivos e diversidade de criações; uma escala de produção orientada pelo princípio da soberania alimentar e promovendo a despadroneização alimentar; processos de desconcentração fundiária, ressocializando o uso da terra e de recursos naturais, pelo aumento das unidades de produção camponesa; matriz científico-tecnológica da agroecologia, desenvolvida a partir do princípio da agrobiodiversidade; centralidade no trabalho camponês, familiar e associado, com gestão da produção pelos próprios trabalhadores (Caldart, 2015a).

Há, pois, uma base consolidada para a construção de um novo paradigma: o modo camponês de fazer agricultura. Mas o que temos hoje, em muitas e dispersas práticas, ainda não é o novo modelo, porque ele precisa superar (dialeticamente) a agricultura capitalista, no sentido de substituí-la como alternativa de larga escala ou como modelo de desenvolvimento do campo, do país. Para isso é necessário avançar na formulação teórica e prática da matriz e do projeto em que ela se insere. A nova lógica implica ao mesmo tempo em continuidade e recriação da agricultura camponesa tradicional. E para continuar e recriar, é

preciso conhecer seus fundamentos. Por isso a importância da esfera da educação nesse confronto: como acesso e produção de conhecimento, como formação política e como capacitação organizativa para luta e construção.

Educação dos camponeses e matriz formativa

O confronto de lógicas produtivas e de projetos de campo (de país, de sociedade, de humanidade), traz junto um confronto de matrizes formativas que incide sobre as necessidades de acesso e sobre a concepção de educação. Por isso é importante o esforço de identificar questões que nos ajudem a pensar uma matriz de referência à educação dos camponeses.

Uma primeira questão, que nos parece basilar, se refere aos objetivos formativos pelos quais trabalhar. Em nossa compreensão é preciso assumir o movimento entre educar os camponeses como trabalhadores camponeses e educar outros trabalhadores como camponeses. Isso quer dizer, de um lado, trabalhar intencionalidades educativas com o objetivo mais amplo da reprodução social dos camponeses, tendo como horizonte a superação de sua condição subordinada e alienada pelos processos de exploração capitalista, sem visar sua conversão em trabalhadores assalariados, tampouco em pequenos produtores capitalistas exploradores do trabalho assalariado.

Trata-se, pois, de subverter a lógica das propostas hegemônicas de formação profissional, como do conjunto da política educacional, que pensa o acesso à educação pelos camponeses exatamente para que deixem de ser camponeses. Precisamos pensar como formar camponeses do nosso tempo, como lutadores e construtores de uma lógica de produção social

da existência que projete, desde o polo do trabalho, o seu futuro e da humanidade.

De outro lado, e esta talvez seja a novidade histórica maior, é preciso pensar como fazer a formação de trabalhadores que não tem origem camponesa como agricultores camponeses, transformando esse trabalho em uma opção profissional, que é também a escolha de um modo de vida. Isso supõe construir possibilidades de não se ficar preso a uma condição social de trabalho dada: tornar-se camponês porque se nasceu e viveu em uma família de camponeses e somente se aprendeu a ser camponês, não tendo mais alternativas de trabalho que não a reprodução da condição de origem. A educação dos camponeses precisa ser pensada para que esta inserção ou a continuidade de uma tradição familiar possa ser uma escolha, ainda que não seja a educação seu determinante principal.

Uma segunda questão a destacar é como hoje não perder a dimensão educativa do convívio das novas gerações com os adultos trabalhadores na produção camponesa. Na agricultura capitalista isso se configura como exploração do trabalho infantil, onde a inserção das crianças e jovens no trabalho as transforma em “simples máquinas de fabricar mais valia” (Marx, 1984, p. 456). Na agricultura camponesa não é assim, mas o desafio formativo aqui é garantir a inserção de crianças e jovens em relações progressivamente mais complexas, como hoje, por exemplo, as relações envolvidas na produção de base agroecológica, e uma inserção combinada com o estudo em escolas que se ocupem dessas relações e os conhecimentos científicos de fundo que elas envolvem.

Em alguma medida isso representa uma superação qualitativa da situação denunciada no século XIX por Marx, de que a inclusão do trabalho de crianças das famílias camponesas

e artesãs nas fábricas capitalistas roubava delas a possibilidade de educação que tinham ao trabalhar como aprendizes de seus pais ou mestres artesãos. Marx considerava este ensino ainda muito elementar e unilateral, mas certamente menos danoso e mais educativo do que a situação de exploração nas fábricas. Pensando em projeção de futuro, Marx afirmava que a situação poderia ser compensada se o vínculo com o trabalho fabril fosse regulamentado, em relação a condições e tempo de trabalho, e necessariamente ligado a estudos escolares que permitissem aos jovens se apropriar do conhecimento embutido no trabalho industrial, o que seria a característica de uma educação de perspectiva politécnica (Manacorda, 2000).

Hoje nós podemos pensar esta perspectiva para os estudantes das escolas do campo em cujo entorno se desenvolva formas mais complexas da agricultura camponesa, como “indústria específica” (Caldart, 2015a), combinada com agroindústrias comandadas por trabalhadores associados. Há, pois, debates importantes a fazer sobre a escola básica na perspectiva dos camponeses e da educação politécnica ou do politecnismo (Shulgin, 2013; Pistrak, 2015).

Esta referência de discussão nos remete à importância de ter como objetivo explícito, e defender, em cada momento histórico, para todos os trabalhadores, do campo e da cidade, uma matriz formativa alargada, multilateral, que amplie horizontes e que não seja restrita à preparação para o trabalho, mesmo que complexo. Uma matriz que inclua a educação pelas artes, pela literatura, o acesso às ciências que permitam entender o ser humano, a natureza, a sociedade, que ajudem no desenvolvimento mais pleno das pessoas, porque isso é direito humano e é necessário à construção criativa de novas relações sociais.

Uma terceira questão se refere a que conteúdos formativos podem contribuir na preparação dos camponeses como protagonistas da construção da lógica de produção capaz de confrontar as relações sociais capitalistas na agricultura.

Há um aspecto fundamental desta questão, que tem sido pouco explorado em nossas pesquisas, que é sobre como o modo de produção agrícola de base camponesa, no que já está constituído, pode ser tomado como um corpo de conhecimentos e como uma ciência passível de ser objeto de estudo, de ensino, de pesquisa. Se isso parece óbvio para alguns, na realidade atual não o é, tanto que não existem cursos técnicos cujo objetivo formativo seja a preparação para o trabalho de agricultor camponês, que se supõe seja um trabalho aprendido na prática, nas famílias camponesas, de modo geral um trabalho considerado desqualificado e atrasado.

Enfrentar seriamente esta questão requer trabalhar contra o preconceito existente em relação aos camponeses como sujeitos produtores de conhecimento científico: ainda há quem pense, influenciado pela ideologia dominante, que a forma da agricultura industrial capitalista é a única capaz de introduzir a ciência na produção agrícola. Além disso, é preciso intencionalizar com mais vigor processos de sistematização e teorização de práticas da agricultura camponesa, política, científica e tecnologicamente avançadas.

Estes processos são fundamentais para que os próprios camponeses se apropriem coletivamente do conhecimento que produzem em seu trabalho, mas do qual têm sido expropriados. E para que possa ser socializado ou “ensinado” mais amplamente, inclusive nos cursos escolares. Já temos um caminho percorrido nessa direção, mas o acirramento do confronto exige mais contundência.

Os conteúdos envolvidos nesse desafio de apropriação e produção de conhecimento devem buscar uma compreensão mais profunda da base científica e tecnológica do confronto entre as lógicas da produção. O esforço de abstrair as características básicas de cada lógica, como brevemente tratado no tópico anterior, está nesta perspectiva. O desafio é apreender a essência da lógica do modo capitalista de fazer agricultura para que se saiba qual o confronto básico a ser radicalizado pela construção da agricultura camponesa.

A metáfora do aquário e da sopa de peixe do provérbio polonês (nossa epígrafe) nos ajuda a identificar uma contradição interna fundamental da lógica: pode-se transformar biodiversidade em monocultura, mas uma área de monocultura não pode ser reconvertida na biodiversidade destruída, senão em um tempo muito longo. Por isso a monocultura é indefensável do ponto de vista da produção que vise uma relação de interação (e não de exploração) entre trabalho humano e natureza. O princípio da reversibilidade imediata que é próprio do “negócio capitalista” (se um produto não gera lucro passo a outro; se um local não produz mais, muda para outro) é incompatível com a lógica da indústria específica da agricultura.

Mas por que a biodiversidade não pode ser reposta? Quais as implicações à natureza e ao ser humano da destruição da biodiversidade? Qual a relação disso com o uso de insumos sintéticos? Por que o conceito de agrobiodiversidade (Pinheiro Machado, 2012) é essencial no contraponto ao modelo dominante de agricultura? O que significa fazer agricultura em co-produção com a natureza? Não se trabalha com agroecologia, base da matriz da agricultura camponesa do século XXI, sem responder cientificamente perguntas como essas, que por sua vez somente

podem ser formuladas porque existem práticas de agricultura que se desenvolvem fora dos padrões capitalistas de produção.

Embora os camponeses sejam os sujeitos destas práticas, sua crescente subordinação às relações sociais capitalistas (Carvalho, 2015a; 2015b) tem levado a uma alienação também crescente, que os desapropria do conhecimento historicamente produzido sobre a natureza. É perverso que se tenha que ouvir de agricultores de origem camponesa o mesmo que foi dito pelo fazendeiro do Mato Grosso citado antes: “nós não procuramos entender as plantas”, a terra. É este tipo de alienação que a educação pode ajudar a superar garantindo a reapropriação do conhecimento sobre a natureza como conteúdo prioritário da formação dos camponeses do nosso tempo.

Outro aspecto dos conteúdos formativos se refere a uma intencionalidade específica para educação dos camponeses como classe trabalhadora. Camponeses não são trabalhadores assalariados e não são capitalistas. São trabalhadores que detêm seus meios de produção, mas vivenciam outras formas de subordinação às relações capitalistas, que moldam sua visão de mundo e ideologia de classe.

Em uma sociedade de hegemonia ideológica do capital a consciência do pertencimento à classe trabalhadora e sua oposição às classes detentoras do capital (burgueses e proprietários fundiários) requer trabalho formativo específico. É necessário aprofundar conteúdo e método da educação política dos camponeses. E certamente ela precisa incluir a compreensão sobre a intrincada lógica de exploração do trabalho e da natureza que caracteriza o modo de produção capitalista, bem como entender a especificidade da exploração do trabalho camponês pelo capital, chamado por Bartra (2011) de “economia política do campesinato”.

Esta formação também precisa ajudar a construir argumentos e convicções que enfrentem a forte investida ideológica dos intelectuais orgânicos do agronegócio para que os pequenos agricultores acreditem que o avanço a ser buscado é sua metamorfose de camponês (palavra demarcada como identificação de atraso, da forma tradicional de agricultura a ser superada) a “agricultor familiar” (expressão que se busca associar aos agricultores que conseguem se “modernizar” e entrar no “negócio”), única alternativa admitida para sua sobrevivência na agricultura.

Quanto mais camponeses tiverem por objetivo tornar-se “fazendeiros capitalistas”, mais distantes estaremos de confrontar as relações sociais capitalistas, não apenas na agricultura, mas no conjunto das esferas da produção social da vida. Por isso a educação política não pode ser subestimada, mesmo entre aqueles trabalhadores que hoje protagonizam a construção da agricultura camponesa mais avançada. O embate ideológico é muito forte.

A quarta questão que destacamos, e que desdobra essa discussão de conteúdo e forma da educação dos camponeses, se refere a pensar um desenho apropriado ao que poderíamos chamar de uma educação profissional em agricultura camponesa, considerando que a tradição e a política atual de educação profissional nessa área estão na direção contrária, de preparação dos trabalhadores assalariados da agricultura industrial capitalista ou de técnicos cujo objetivo principal é garantir que os camponeses a ela se subordinem.

Este grande desafio de formulação e de prática, aqui apenas indicado, é objeto de pesquisa que estamos realizando junto com o Instituto de Educação Josué de Castro, de Veranópolis, RS (Caldart et al, 2015). Nesta pesquisa estamos propondo uma

aproximação da educação básica nas escolas do campo, e da educação profissional de trabalhadores camponeses, aos debates sobre a educação politécnica.

Na compreensão que assumimos, a perspectiva de uma educação politécnica implica basicamente: - um vínculo entre estudo e trabalho, na forma de trabalho socialmente necessário (Shulgin, 2013), e nele a dimensão do trabalho produtivo e o aprendizado da organização coletiva do trabalho gerida pelos próprios trabalhadores; - a apropriação de conhecimentos científicos e tecnológicos de fundo sobre os processos básicos de produção da atualidade; - a transformação de conhecimentos que vão sendo apropriados em habilidades técnicas; - o tratamento da agricultura como um setor de produção que deve ser objeto de estudo e inserção prática dos estudantes no trabalho produtivo (Caldart et al., 2015, p. 52).

A educação politécnica não se confunde com a educação profissional: trata-se de uma perspectiva formativa que nos chama atenção muito mais à base geral que precisa ser garantida antes ou para além de uma especialização profissional específica. Por isso mesmo, trata-se de uma perspectiva a ser assumida especialmente pela educação básica. Mas é possível pensar em uma educação profissional de perspectiva politécnica, no sentido de alargar o foco da profissionalização e não restringi-la a uma capacitação técnica estreita (ibid., p. 70).

A agricultura camponesa precisa formar agricultores capazes de compreender a totalidade das relações que compõem o sistema produtivo em que se inserem e, para isso, de mobilizar conhecimentos científicos de fundo, sobre a natureza e a sociedade. Como setor de produção, a agricultura inclui toda a produção agropecuária, pesqueira, florestal e também o beneficiamento

simples dos produtos feito na própria unidade camponesa. E uma “unidade de produção camponesa” inclui necessariamente processos de gestão, comercialização, e o trabalho em outras áreas como saúde, educação, cultura, comunicação, além de poder se associar a processos de agroindustrialização (ibid., p.71). Podemos então pensar no sistema produtivo da unidade camponesa como objeto da educação profissional em agricultura? Algo a estudar com mais fôlego.

E uma quinta questão e última a destacar aqui, que é óbvia, mas sempre precisa ser recolocada, é que pensar a educação dos camponeses hoje implica em radicalizar a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação, e particularmente à educação escolar, justamente o objeto primeiro de luta da Educação do Campo. Porque é uma questão que ainda não foi resolvida e é cada vez mais importante para dar conta das novas exigências formativas da agricultura camponesa do século XXI. Isso se refere às lutas mais amplas, do conjunto dos trabalhadores, do campo e da cidade, pela universalização do acesso à educação básica e pela democratização do acesso à educação profissional e à educação superior. Mas é fundamental saber, que tal como em relação ao modelo de agricultura, essas exigências formativas estão hoje na contramão da política educacional em curso, cada vez mais atrelada aos ditames diretos das empresas capitalistas e suas necessidades de preparação da força de trabalho (Caldart, 2015b). Por isso radicalizar esta luta implica hoje confrontar esta política e, ao mesmo tempo, fortalecer espaços de autonomia dos trabalhadores, para desenvolvimento de práticas educativas que firmem uma concepção de educação capaz de formar os camponeses nos objetivos aqui discutidos.

Considerações Finais

O esforço principal feito neste texto foi de sistematizar/formular algumas questões na direção de pensar uma matriz formativa de referência para a educação dos camponeses, na perspectiva do confronto entre agronegócio e agricultura camponesa. Ainda que não tenha sido possível aprofundar todas as questões, nosso objetivo ao buscar identificá-las é de contribuir para compor uma agenda de estudos e debates da Educação do Campo sobre este tema.

Enfrentar estas questões implica assumir como pressuposto que a lógica da agricultura camponesa do século XXI complexifica e eleva o patamar das exigências formativas dos trabalhadores. E que é nosso compromisso científico e militante pensar sobre elas e incluí-las em nosso trabalho de educadores e pesquisadores.

Este desafio integra o momento atual de disputa do próprio conceito de Educação do Campo, e a necessidade política que temos de inserir essa disputa na luta de classes, para contribuir na instauração de relações sociais baseadas na igualdade e no respeito à diversidade, entre os seres humanos e na natureza.

Notas

- 1) Texto elaborado a partir de exposição sobre este tema no II SIFEDOC, 8 a 10 de outubro 2014, em Santa Maria, RS.
- 2) Doutora em Educação pela UFRGS. Do Setor de Educação do MST e do Instituto de Educação Josué de Castro.
- 3) Citado por Elmar Altvater em aula do curso “A crise econômica internacional e o ‘desenvolvimento sustentável’. Brasil e América Latina”. PPFH/UERJ, 2012.
- 4) Um aprofundamento conceitual e histórico sobre a Educação do Campo pode ser encontrado especialmente em Caldart, 2012 e 2015b.

5) Fonte: Portal DBO, de 9 de julho de 2015: “Agricultura de Mato Grosso está em xeque, dizem especialistas”. A matéria é sobre o I Simpósio Agroestratégico “Repensando a agricultura do futuro”, promovido pela Aprosoja-MT em Cuiabá.

Referências Bibliográficas

BARTRA, A. **Os novos camponeses**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Cátedra Unesco de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural, 2011.

CALDART, R.S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

_____. Reforma Agrária Popular e Pesquisa: desafios de conteúdo e forma da produção científica. In: CALDART, R. S. e ALENTEJANO, P. (orgs.) **MST, Universidade e Pesquisa**. São Paulo: Expressão Popular, 2014, p. 137-169.

_____. Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular. In: CALDART, R. S. et al.(orgs) **Caminhos para transformação da escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015(a), p. 177-219.

_____. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Texto não publicado. Porto Alegre, julho de 2015(b).

CARVALHO, H. M. **Camponeses**: mais além da convivência com o capital. Texto não publicado. Curitiba, janeiro de 2015(a).

_____. **Camponeses e a necessária busca do tempo perdido**. Texto não publicado. Curitiba, junho de 2015(b).

COSTA, F. A. **Economia camponesa nas fronteiras do capitalismo**. Belém: NAEA, 2012.

DELGADO, G. C. **Do capital financeiro na agricultura à economia do agronegócio**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

FERNANDES, B. M. **Educação do Campo, histórias, práticas e desafios**. Entrevista a Graziela R. da Rosa. In. Reflexão & Ação, vol.22, n.2, UNISC, 2014, p. 481-87.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2000.

MARX. K. **O Capital**. Vol. 1, 9ª ed., São Paulo: Difel, 1984.

PINHEIRO MACHADO, L. C. Agrobiodiversidade. In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 46-51.

PISTRAK, M. M. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015 (no prelo).

SHULGIN, V. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS

Maria Antonia de Souza¹

Introdução

O objetivo deste texto é discutir a escola pública, confrontando-a com os princípios da Educação do Campo. Está organizado em duas partes, a saber: A primeira que trata dos princípios da Educação do Campo à luz do que tem sido construído coletivamente no Brasil e registrado nas Cartas das Conferências Nacionais de Educação do Campo de 1998 e 2004 e nas sínteses coletivas feitas nas reuniões do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). A segunda parte que expõe e problematiza a escola pública que está no campo, tendo como referência a identidade da escola do campo, a partir do que está disposto nas Diretrizes Operacionais da Educação para as Escolas do Campo (2002) e nas Diretrizes Complementares da Educação do Campo (2008).

Importante destacar que o texto foi elaborado, com muita alegria, para o II Seminário Internacional e II Fórum de Educação do Campo da Região Sul do Brasil (II SIFEDOC) cujo tema central foi Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina. O trabalho foi exposto na mesa denominada Pensando a Educação dos Camponeses. Articula-se com o

conjunto das pesquisas que tenho desenvolvido há, praticamente, 20 anos, participando e acompanhando as experiências educativas de movimentos sociais e as Conferências e Fóruns da Educação do Campo, que desde 1998 têm lugar no país. Ao tratar da educação dos camponeses é imprescindível debater a escola pública que está no campo, com o intuito de reconhecer os problemas estruturais que a afetam e pensar potencialidades para a sua transformação.

Para os professores que participam desde o início da construção da Educação do Campo, o texto relembra princípios e problemas das escolas públicas denunciados há décadas. Para os que se aproximam da Educação do Campo, após quase 20 anos de lutas e experiências coletivas, é fundamental conhecer os princípios elaborados coletivamente e utilizá-los para indagar a escola pública que está no campo. E, mais fundamental é ter a clareza de que a Educação do Campo traz implícita uma concepção de campo [como lugar de vida, trabalho, cultura, luta], de educação [como possibilidade de problematização e construção de conhecimentos voltados à transformação da sociedade, em perspectiva científica, histórica e social], de sujeito do campo [sujeito de direitos cuja unidade é o trabalho, por mais que sejam diversos em suas práticas, culturas, territórios e lutas], de política pública [compreendida como construção coletiva, dialogada, entre sociedade civil e governos] e de sociedade [desde a perspectiva de um projeto de desenvolvimento popular de nação e de campo]. A materialidade de origem da Educação do Campo é dada pelo protagonismo dos movimentos sociais, dos povos do campo na luta pela reforma agrária e por um projeto popular de desenvolvimento da sociedade brasileira.

Essas são premissas importantes para iniciar debates em torno da Educação do Campo, com recorte singular para a escola

pública. Lançar o olhar para a escola pública tem o intuito de provocar o debate sobre políticas educacionais e sobre práticas pedagógicas que, ainda, estão muito distantes do que o Movimento Nacional da Educação do Campo ou do que as frentes de lutas por um projeto popular de desenvolvimento têm colocado em pauta. As escolas públicas no campo vivem, não de forma generalizada, relações bancárias, clientelistas e coronelistas, com ideologia fortemente conservadora, cujo olhar volta-se para o rural como um lugar atrasado e com pessoas rústicas. Por mais que os coletivos da Educação do Campo e dos movimentos sociais de trabalhadores avancem no debate da sociedade que se deseja para o Brasil, a escola pública ainda requer muito trabalho coletivo para que possa se transformar no lugar educativo com caráter transformador e emancipador, ainda que tais conceitos possam parecer inatingíveis na atual conjuntura política.

Os princípios da educação do campo

Os princípios da Educação do Campo podem ser encontrados em documentos produzidos nas Conferências e Fórum da Educação do Campo e documentos legais, a exemplo do Decreto presidencial sob nº 7.352 de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Em seu artigo 2º expressa quais são os princípios da Educação do Campo, do ponto de vista normativo, como segue:

Art. 2º São princípios da Educação do Campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos,

econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Esses princípios têm que ser analisados à luz do que está posto nos documentos frutos do debate coletivo, como é o caso das produções realizadas durante as duas Conferências Nacionais de Educação do Campo, a de 1998 e a de 2004.

Em 1998 foram anunciados os seguintes compromissos e desafios da Educação do Campo:

Vincular as práticas de Educação Básica do Campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional. Propor e viver novos valores culturais. Valorizar as culturas do campo. Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo. Lutar para que todo o povo tenha acesso à educação. Formar educadoras e educadores do campo. Produzir uma proposta de Educação Básica do Campo. Envolver as comunidades neste processo. Acreditar na nossa capacidade de construir o novo. Implementar as propostas de ação desta Conferência.

São princípios que revelam categorias fundantes da Educação do Campo, tais como projeto político, luta, cultura, participação e política pública. Na luta pela educação dos camponeses há que se considerar a unidade de forças contrárias no campo – latifúndio/agronegócio x classe trabalhadora/agricultura familiar camponesa. Para além das relações com a terra, os povos do campo trabalham nas águas e florestas e participam de um conjunto de práticas socioculturais singulares. O que há em comum entre os povos do campo, das florestas e das águas é toda uma vida de trabalho e de resistência. Resistência como criação de condições socioeconômicas, culturais e políticas para garantir a vida, o trabalho, a educação, dignidade e a coletividade. Os movimentos sociais e os Fóruns de Educação do Campo constituem exemplares da experiência coletiva na luta por direitos, por outro projeto de sociedade, por valorização cultural e por educação. Expressam práticas articuladas e em Articulação Nacional. São intelectuais orgânicos coletivos em ação de enfrentamento e confronto de dois

projetos de país – o do capital e o dos trabalhadores.

Em 2004, na II Conferência foi elaborada uma Declaração Final na qual constam denúncias dos problemas da educação no campo, a saber:

faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens; ainda há muitos adolescentes e jovens fora da escola; falta infraestrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a formação necessária; falta uma política de valorização do magistério; falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica; falta financiamento diferenciado para dar conta de tantas faltas; os mais altos índices de analfabetismo estão no campo; os currículos são deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos.

Diante dos problemas descritos, o coletivo elencou uma série de pontos defendidos pelo movimento da Educação do Campo, destacando que a luta é por um projeto de sociedade justo, democrático e igualitário. Luta por “um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio”. Luta por um projeto de desenvolvimento que garanta:

A realização de uma ampla e massiva reforma agrária; a demarcação, homologação e desinstituição das terras indígenas; o reconhecimento e a titulação coletiva de terras quilombolas; a regularização dos territórios remanescentes de quilombos; a demarcação e regularização das terras de ribeirinhos e pescadores; o fortalecimento e expansão da agricultura familiar/camponesa; as relações/condições de trabalho, que respeitem os direitos trabalhistas e previdenciários das

trabalhadoras e dos trabalhadores rurais; a erradicação do trabalho escravo e da exploração do trabalho infantil; o estímulo à construção de novas relações sociais e humanas, e o combate de todas as formas de discriminação e desigualdade fundadas no gênero, geração, raça e etnia; a articulação campo – cidade, o local - global. Lutamos por um projeto de desenvolvimento do campo onde a educação desempenhe um papel estratégico no processo de sua construção e implementação.

Reafirmaram o compromisso coletivo com uma visão de campo, de educação e de política pública que valoriza sujeitos, trabalho e processo formativo voltado para transformação. Definem demandas fundamentais para a efetivação da Educação do Campo, a saber: *1. Universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo à Educação Básica de qualidade social. 2. Ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior. 3. Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo. 4. Formação de profissionais para o trabalho no campo. 5. Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos.*

Os coletivos, ao definirem demandas, indicam ações fundamentais para a efetivação das mesmas, a exemplo do não fechamento de escolas, construção de outra organização curricular e do trabalho pedagógico, formação continuada de professores etc.

Diante do que há construído no Brasil sobre Educação do Campo, levando em conta que a escola pública é um dos lugares

que os camponeses acessam para ampliar a educação escolar, considera-se necessário ampliar o debate sobre o que se passa nas instituições escolares. Se nesse momento do texto a ênfase volta-se para a escola pública, isso não significa que sejam ignorados os processos educativos criados e efetivados nas parcerias entre governos e movimentos/organizações sociais, a exemplo dos Institutos Latino Americanos de Agroecologia, Escolas Itinerantes, Escolas de Formação Política como a Escola Nacional Florestan Fernandes, entre outras. Essas experiências materializadas a partir da prática social dos movimentos fogem à institucionalidade escolar, elas têm autonomia intelectual coletiva, se assim se pode dizer, para definir objetivos, conteúdos, metodologias e efetivar projetos políticos.

Neste texto, o que se deseja é que os leitores possam interrogar a escola pública e os seus problemas, na tentativa de provocar resistências e práticas que se vinculem aos princípios da Educação do Campo. A escola pública possui “amarras institucionais” enraizadas que dificultam ou tornam morosos os processos educativos críticos.

Escola Pública: desafios na construção da concepção da educação do campo

A acessibilidade da classe trabalhadora à escola pública é fruto da luta dos movimentos populares e de trabalhadores das cidades e do campo. Entretanto, a roupagem administrativo-jurídica que regula a escola está longe de atender os anseios dos coletivos e as necessidades da população para superar a condição de analfabetismo funcional. A cultura escolar de rotinas, prazos, tempos fechados, fragmentação dos conteúdos, clientelismo e

distanciamento do mundo escolar em relação ao mundo da vida têm sido relatados em centenas de pesquisas da área educação que investigam práticas e políticas educacionais. Reconhece-se, concomitante a essa cultura escolar, a busca pela gestão democrática, pela presença da cultura na escola, pela organização curricular interdisciplinar, por projetos político-pedagógicos que, de fato, revelem a identidade da escola e não meramente o registro de um documento. Ou seja, estão em vigência práticas regulatórias do processo formativo que colocam a escola em uma “forma definida” e, de outro lado, existem práticas que tendem para a superação do “jeito” bancário de ser da escola. A obra de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, é sempre atual para a análise da escola pública.

Adiante destacaremos 4 aspectos que consideramos fundamentais para pensar a escola pública que é acessada pelos camponeses. Seleccionamos identidade da escola, povos do campo e diversidade, práticas pedagógicas e formação continuada para expor exemplos e questionamentos. Outros aspectos como política educacional, multissérie, infraestrutura, gestão escolar entre outros, são fundamentais para entender a função da escola pública e a sua relação [ou não] com os princípios da Educação do Campo. Entretanto, não há tempo e nem espaço para realizar uma abordagem em profundidade sobre tais aspectos.

Identidade da escola do campo

Antes de discutir a identidade da escola do campo é fundamental reforçar o que foi escrito por Caldart (2008) de que:

A visão de campo da Educação do Campo exige por si só **uma visão mais alargada de educação das pessoas**, à medida que pensa a lógica da vida no campo como totalidade em suas múltiplas e diversas dimensões. Mas, ainda assim, há um risco de instrumentalização. (Grifo nosso)

Importante esclarecer que ao enfatizarmos a escola pública, a intenção é de ampliar o debate da concepção de Educação do Campo para o ambiente institucional, que pouco conhece das lutas e da constituição do movimento nacional da Educação do Campo. Em que pese termos a clareza de que a escola é uma instituição, com cultura e práticas tradicionais construídas historicamente, a consideramos um potencial para a problematização e entendimento dos conceitos de campo, trabalho, cultura e movimentos sociais. Com isso, um potencial para fazer avançar, por meio dos coletivos de professores e comunidade, estudos e defesa de um projeto popular de desenvolvimento do país. A defesa desse projeto implica, antes, no reconhecimento de que as políticas e práticas vinculadas ao agronegócio constituem formas de exploração do campo, da terra e dos povos do campo. É preciso reconhecer que a lógica marcadamente presente nas escolas no campo é a da educação rural, para a qual a população do campo não tem voz, tem que receber conteúdos que pouco ou nada se articulam com a materialidade da vida, do trabalho, da cultura, da terra e dos movimentos sociais. É preciso reconhecer a força da lógica tradicional para poder criar meios de superá-la.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo (2002) dispõem que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Grifo nosso)

Para além da normativa do Ministério da Educação, a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, na carta de compromissos e desafios, registrou 10 desafios postos à Escola, dos quais transcrevemos quatro, por considerar que eles fundamentam o nosso entendimento e a nossa prática de trabalho colaborativo com as escolas localizadas no campo, em lugares onde os movimentos sociais do campo ainda não estão fortemente organizados.

1. “A Escola ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade”.
2. “A Escola é um espaço privilegiado para manter viva a memória dos povos, valorizando saberes, e promovendo a expressão cultural onde ela está inserida”.
3. “A Escola é o espaço onde a comunidade deve exigir, lutar, gerir e fiscalizar as políticas educacionais”.

4. “A Escola precisa estar presente na vida da comunidade e assumir as grandes questões e causas dos povos do campo”.

Consideramos que esses 10 desafios são do tempo presente, embora a Conferência tenha sido realizada em 1998. Constatamos em nossos estudos no estado do Paraná, que a maioria das escolas pertence à esfera municipal, aproximadamente 1.000 escolas. Existem escolas que desconhecem a existência do movimento nacional da Educação do Campo, suas demandas, proposições e experiências. O cadastro da escola como urbana ou rural tem sido um desafio nos municípios, porque os gestores desconhecem documentos que informam sobre a identidade da escola. Tem sido comum a mudança de nomenclatura da escola “rural” para “escola do campo” sem qualquer debate com os povos do campo. Essa prática política deturpa o que é a Educação do Campo, pois continua a ignorar o campo, os sujeitos e a concepção transformadora de educação, repetindo, assim, práticas da educação rural.

Se a escola identifica-se como do campo, supõe-se que tenha feito um longo debate com os povos do campo na localidade sobre escola, educação, política pública e campo. Existem localidades em que os gestores municipais mencionam que as famílias não querem a escola no campo. Nessas situações, pergunta-se: por que não querem? Encontra-se a seguinte resposta: não querem porque a escola está abandonada, falta professor, material didático etc. Ou seja, não é que as comunidades não queiram a escola no campo. Não querem a escola deteriorada que lá está. Esse debate sobre a escola que está no campo e a escola que os povos do campo desejam é extremamente atual, assim como o debate sobre o campo e o trabalho existente nele. Também, essencial a reflexão

sobre o campo que se quer e as relações de trabalho necessárias, bem como as frentes de geração de renda, como associações, cooperativas, essenciais para a sobrevivência da população no campo.

Para firmar a identidade da escola do campo é necessário reconhecer [com eles] os povos do campo nas localidades em que estão as escolas; garantir a participação efetiva dos povos na escola; reestruturar os projetos político-pedagógicos; construir processos de formação continuada na própria escola, garantindo o estudo de textos que problematizam *as matrizes pedagógicas da Educação do Campo*, tal como escreve Arroyo (2010).

Ainda, para firmar a identidade da escola do campo é necessário refletir sobre a produção de outros materiais pedagógicos, além dos que chegam até a escola; rever convênios e materiais pedagógicos presentes na instituição, tais como materiais produzidos pelo SENAR [Serviço Nacional de Aprendizagem Rural], entre outras ações do SEBRAE [Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas], por exemplo. Rever esses convênios é uma possibilidade de reconhecer o campo existente nos municípios, para além das ações de empreendedorismo articuladas e dependentes do agronegócio. São todas ações que exigem a tomada de posição do gestor escolar e do gestor municipal, com o intuito de valorizar outro projeto de campo, educação e política pública. É uma tarefa longa que todos nós educadoras/educadores temos pela frente, nas escolas da Educação Básica, na Educação Superior e na Pós-Graduação *latu sensu* e *stricto sensu*.

Povos do campo e diversidade

Ao discutir a escola é fundamental reconhecer quem são os povos do campo. A II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, em sua declaração final, demanda respeito pela especificidade da Educação do Campo e à diversidade dos seus sujeitos, assim os define:

O campo tem sua especificidade. Não somente pela histórica precarização das escolas rurais, mas pelas especificidades de uma realidade social, política, econômica, cultural e organizativa, complexa que incorpora diferentes espaços, formas e sujeitos. Além disso, **os povos do campo também são diversos nos pertencimentos étnicos, raciais: povos indígenas, quilombolas...**; Toda essa diversidade de coletivos humanos apresenta formas específicas de produção de saberes, conhecimentos, ciência, tecnologias, valores, culturas... A educação desses diferentes grupos tem especificidades que devem ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas e no projeto político-pedagógico da Educação do Campo, como por exemplo, a pedagogia da alternância. (CONFERÊNCIA ..., 2004. Grifo nosso)

A definição de povos do campo também está disposta na Resolução sob nº 2, de abril de 2008, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, no artigo 2º. Denomina de populações rurais que devem ser reconhecidas nas suas variadas formas de produção da vida. Menciona agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e

acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

As escolas públicas estão localizadas em comunidades, distritos e vilas. Em que pese os municípios terem dezenas de comunidades, nem sempre professores, coordenadores e diretores têm conhecimento de aspectos da realidade dos alunos e suas famílias. Temos trabalhado em municípios que possuem 60, 70 e 80 comunidades rurais. Na escola, geralmente, não há mapeamento dessas comunidades e nem são estabelecidas relações entre os conteúdos escolares e os conteúdos do mundo do trabalho e da prática vivida nas comunidades. Nos municípios são expressivas as comunidades rurais, embora elas não tenham o devido reconhecimento, haja vista a predominância de uma ideologia que considera o campo da agricultura familiar e camponesa como arcaica. Nessas comunidades existem associações comunitárias, cozinhas comunitárias, sindicatos, movimentos sociais, organizações sociais entre tantos outros formatos organizacionais e cooperativos. Reconhecer a articulação entre as práticas culturais, o modo de vida e o trabalho realizado nas comunidades é fundamental para a compreensão do campo, as contradições nele existentes e os desafios econômico-políticos para o desenvolvimento da agricultura familiar camponesa. Nas áreas de assentamentos de reforma agrária são inúmeras as experiências coletivas de produção, cooperação, circulação das mercadorias e inovação na produção agroecológica. É necessário ampliar a divulgação dessas experiências nas escolas públicas, buscando entender a relevância delas para a construção de outra perspectiva de desenvolvimento no/do campo.

Reconhecendo que a maior parte dos municípios do Brasil tem características de ruralidade, é essencial que a diversidade de

modos de vida seja um elo articulador com os conteúdos histórico-geográficos, por exemplo. Da mesma forma, os diversos povos do campo têm uma característica em comum, que é o trabalho na terra, nas águas, nas florestas. Esse trabalho pode ser individual, coletivo, cooperativo, ou seja, existem diferentes maneiras de organizar a produção tendo como princípio a sustentabilidade socioambiental.

Um passo fundamental para que as escolas públicas tenham aproximação com a Educação do Campo é reconhecer a existência dos diversos povos do campo, suas formas de vida, de trabalho, de organização e de cultura. Esse reconhecimento dará subsídios para a efetivação da gestão democrática, da reestruturação dos projetos político-pedagógicos mediante a participação das comunidades, da reorganização do trabalho pedagógico. Entretanto, são muitos os entraves para que essa aproximação com a Educação do Campo ocorra. A prática da nucleação de escolas, em nome do número reduzido de alunos, reforça a política do agronegócio que contribui para o esvaziamento do campo, pois não coloca em questão o que se passa no campo em cada município que pratica a nucleação. Afinal, qual tem sido o lugar da agricultura camponesa na política local? Como é a acessibilidade da população do campo em relação aos serviços de saúde e de educação? Quais são as condições das estradas e do transporte público? Enfim, colocar em questão a realidade local, suas contradições, é essencial para reconhecer as formas de vida no campo e a sua oposição/resistência/enfrentamento em relação ao avanço das atividades e práticas vinculadas/dependentes do agronegócio. Ao colocar essas questões no espaço escolar, a educação estará a serviço da classe trabalhadora e da formação crítica, voltada para o entendimento do mundo. Será uma educação que não meramente apresenta

conteúdos abstratos para as crianças e jovens, mas uma educação que busca gerar entendimento sobre o que se passa no campo, o que se passa na vida do trabalhador, provocando, assim, novos olhares e ações.

Prática pedagógica e currículo

Toda prática pedagógica é orientada por objetivos e precedida de planejamento. Quem define objetivos? Quem organiza ou direciona o planejamento? Toda prática pedagógica recebe interferências de determinantes internos à escola e determinantes externos. Quais são os determinantes externos? São as diretrizes curriculares, no caso das escolas públicas, municipais e estaduais, de Educação Fundamental e Ensino Médio, há interferência das diretrizes nacionais da Educação Básica, aliada às diretrizes estaduais e municipais. Além das diretrizes, a avaliação nacional da Educação Básica tem sido uma determinante importante da prática pedagógica, pois faz com que professores e gestor possam estar mais preocupados com a classificação das escolas, leia-se IDEB [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica], do que preocupados com o processo pedagógico que possa levar à formação humana. Ao lado desses determinantes de cunho oficial, vinculados ao sistema educacional, existem os determinantes externos que chegam às escolas por meio de convênios entre empresas e poder público municipal, ou entes paraestatais e prefeituras municipais. Exemplos da determinação gerada na prática pedagógica, por agentes externos ao sistema educacional, têm sido as ações e programas do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural², que por meio de cadernos direcionados ao professor, aos alunos, e premiação, sugere temas para serem

trabalhados em sala de aula, como se eles tivessem vínculo com a Educação do Campo. O vínculo dos programas do SENAR não é com a Educação do Campo, é sim com a educação rural direcionada para os trabalhadores, objetivando incutir objetivos que valorizam o espaço urbano em detrimento do rural e que tratam o desenvolvimento do campo como estando relacionado à grande produção, para exportação e com alta tecnologia. Projetos do SEBRAE chegam até as escolas, são realizados em dias de formação continuada de professores, mediante palestras voltadas ao empreendedorismo rural, que em nada valorizam cultura, identidade, trabalho e vida no campo.

Aliado a esses determinantes externos, a prática pedagógica sofre determinações internas, oriundas das relações hierárquicas entre direção, coordenação, professores e comunidade escolar. Também, determinações do projeto político-pedagógico, que nem sempre é elaborado pelo coletivo da escola. É comum encontrarmos escolas que têm projeto político-pedagógico elaborado por um assessor, por uma empresa ou por um professor da própria escola. Raramente encontramos escolas que afirmam ter elaborado coletivamente o projeto político-pedagógico. Outros determinantes internos são as rotinas instaladas na escola, a fragmentação do tempo e dos conteúdos, a disponibilização, às vezes, restrita de materiais didáticos, a infraestrutura nem sempre adequado à escola voltada para a transformação etc.

Um elemento que dificulta o trabalho coletivo na escola é a condição de trabalho temporário do professor, trata-se de um determinante externo que dificulta a superação dos determinantes internos. Ou seja, há grande circulação de professores pelas escolas, haja vista que não são professores concursados. A demanda por concurso público tem estado na pauta dos movimentos sociais do

campo, quando discutem educação, escola. Por que a permanência do professor na escola é importante? Cria-se vínculo, fortalece a identidade do professor com a escola e amplia as possibilidades de realização de trabalhos coletivos e interdisciplinares. Aumenta, ainda, a possibilidade de o professor conhecer mais a respeito dos educandos e das comunidades que estão próximas [ou distantes] da escola.

Outro elemento externo que determina a prática pedagógica é a condição de formação do professor. A maioria possui formação em educação superior, entretanto, com a ampliação das faculdades e cursos a distância, nem sempre a condição de formação inicial possibilita a criticidade por parte do professor. Esse determinante, ao lado da política educacional local, como plano de carreira, contratação de professores etc. gera implicação na prática pedagógica. Muitos professores têm que trabalhar em duas ou mais escolas para garantir um salário razoável. A grande maioria é de professor contratado temporariamente na escola, o que gera implicação na continuidade de uma proposta pedagógica, ao lado de dificuldades na elaboração coletiva dos planos de ensino e do próprio projeto político-pedagógico. Dessa forma, ao tratar da prática pedagógica, é fundamental analisar os seus determinantes externos e internos, que aqui apenas elencamos alguns, a título de exemplos. Afinal, com todos esses determinantes, como fazer valer os princípios da Educação do Campo nas escolas públicas, pensando que elas têm sido o principal lugar de escolarização dos camponeses?

Reitera-se que toda prática pedagógica é precedida de objetivos. Cabe a pergunta: quais são os objetivos na formação dos educandos? É apenas instrução? É formação social e humana em perspectiva ampla, ou seja, voltada para o conhecimento do

mundo e da própria ação, individual e coletiva, no mundo? Afinal, a escolarização tem garantido que tipo de formação das crianças e jovens do campo? As semanas de planejamento pedagógicos são direcionadas para que tipo de atividade? Quem escolhe a formação a ser realizada? São questões importantes que dizem da prática pedagógica e da organização curricular. As escolas têm seminários temáticos, em conformidade com as necessidades dos professores no processo pedagógicos? As universidades são chamadas para colaboração nas semanas pedagógicas? Existem tantos projetos de extensão e de pesquisas, além dos estágios curriculares, acontecendo nas escolas públicas. Pergunta-se: quais parcerias são criadas para fins de formação continuada e reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico? As escolas localizadas no campo ficam à margem dos estágios dos cursos de licenciaturas. Se existem 70.000 escolas no campo e se o Brasil é marcado por ruralidades, por que os cursos de licenciatura não direcionam os estágios para o campo? As experiências dos cursos de Pedagogia da Terra e dos cursos de Licenciatura em Educação, segundo a concepção da Educação do Campo, podem ser exemplos para os cursos tradicionais de formação de professores, exemplos, especialmente no que tange ao vínculo entre teoria e prática, da qual emerge a interdisciplinaridade, forjada pela materialidade das relações vividas no campo, nos assentamentos, nos acampamentos, nas escolas que ali estão.

Arroyo (2010, p. 38) destaca as matrizes pedagógicas da Educação do Campo. Para ele, matriz pedagógica “(...) nos remete à existência de um núcleo fundante, de um processo estruturante e conformante de nossa formação-humanização como gente, como sujeitos humanos, não tanto no plano biológico, mas sobretudo no plano sociocultural, educativo”.

O autor destaca as seguintes matrizes pedagógicas da Educação do Campo: trabalho, terra, cultura, vivência da opressão e movimentos sociais. Nas escolas onde trabalhamos nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba não encontramos o trabalho com tais matrizes, nem mesmo o conhecimento delas. Municípios como Lapa e Tijucas do Sul têm sido pioneiros no trabalho coletivo para identificação/reconhecimento dos povos do campo e reestruturação dos projetos político-pedagógicos, visando fazer emergir o trabalho com as matrizes pedagógicas citadas por Arroyo e fazer aproximação com os princípios da Educação do Campo. São anos de trabalho e de processos de mediação para que as escolas comecem a interrogar as práticas bancárias e vinculadas à educação rural, que olham para o campo como lugar de atraso. Quando começam a interrogar a realidade local, perguntam-se: somos do campo? Afinal, em muitas localidades, os trabalhadores são moradores do campo e assalariados em atividades diversas nas cidades circunvizinhas. Começa a emergir a contradição capital e trabalho nessas áreas que não possuem movimentos sociais politicamente organizados.

Por fim, cabe lembrar que o PNLD-Campo (Programa Nacional do Livro Didático Campo) tem sido um determinante externo da prática pedagógica, com os livros didáticos que pretendem se vincular à Educação do Campo. Algumas escolas têm adotado os livros, porém analisam que eles ajudam pouco na materialização de outra prática pedagógica, voltada para processos entendimento do local na relação com o planetário, educação voltada para a transformação. Em que pese o processo de escolha do livro ainda ser frágil, é um sinal de que os professores têm possibilidade de discutir, escolher e pensar sobre os materiais pedagógicos. Há muito o que caminhar no aprimoramento dos

materiais didáticos que chegam às escolas públicas, haja vista que eles são os principais norteadores da prática pedagógica.

Formação continuada

A formação continuada de professores tem sido um desafio central na construção de uma escola pública que valorize a identidade dos povos do campo. A declaração produzida durante a II Conferência Nacional Por Educação do Campo mencionou a formação dos educadores e educadoras, como segue:

- Formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente;
- Formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto político-pedagógico da Educação do Campo;
- Incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores e educadoras que trabalham nas escolas do campo;
- Definição do perfil profissional do educador e da educadora do campo;
- Garantia do piso salarial profissional nacional e de plano de carreira;
- Formas de organização do trabalho que qualifiquem a atuação dos profissionais da Educação do Campo;
- Garantia da constituição de redes: de escolas, educadores e educadoras e de organizações sociais de trabalhadoras e trabalhadores do campo, para construção e reconstrução permanente do projeto político-pedagógico das escolas do campo,

vinculando essas redes a políticas de formação profissional de educadores e educadoras.

Gratuidade, formação no próprio local de trabalho, incentivos profissionais e concursos diferenciados são algumas das demandas que, quando atendidas poderão fortalecer a concepção da Educação do Campo. A efetivação dessas demandas está longe de ser atendida, em que pese a relevância dos cursos de Pedagogia da Terra e de Licenciatura em Educação do Campo. Muitos desafios permeiam a política local, na esfera municipal, e na estadual. A maior parte das 70.000 escolas existentes no campo é vinculada à esfera municipal, que por sua vez é a unidade que mais enfrenta dificuldade para discutir a realidade dos povos do campo e da educação, em função de relações clientelistas e econômicas que reforçam o avanço das atividades monocultoras e do agronegócio. Existem muitos problemas relacionados aos planos de carreira, sendo um deles a definição se o início da carreira do magistério deve se dar com a formação em Ensino Médio, Magistério, ou com a Educação Superior. No momento em que escrevemos este texto, algumas câmaras de vereadores têm aprovado legislação que aprova o ingresso do profissional apenas com magistério para trabalhar com os anos iniciais da Educação Fundamental. Também, salários podem ser diferenciados quando os professores demonstram ter cursos de especialização em Educação do Campo. Isso tem levado muitas instituições, que não são universidades, a ofertar cursos de especialização em Educação do Campo, sem sequer saber do que se trata. Os próprios professores depois de cursarem tais especializações começam a avaliar que perderam tempo e dinheiro. Ou seja, cria-se uma indústria da especialização, visando ofertar formação continuada, que, no fundo, deturpa o

que é a Educação do Campo tal como construída nos movimentos sociais.

Os professores atribuem grande importância ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PACTO³ - quando se fala em formação continuada nos municípios. É um dos momentos em que os professores se reúnem para discutir práticas pedagógicas, conteúdos, metodologias etc. Sobre Educação do Campo há uma modalidade, mas que em alguns casos é desenvolvido em 2h ou 4h de trabalho por parte profissionais que pesquisam a temática.

Um grande desafio para o processo de formação continuada é a organização de trabalhos e estudos coletivos diretamente nas escolas localizadas no campo. Para que isso ocorra é necessário política educacional de valorização do profissional e de efetivação de relações permanentes de trabalho. Também, é fundamental disposição por parte dos professores para o estudo, leitura, interpretação e produção de textos. São dois fatores que não podem estar dissociados: política e prática educacional.

Considerações Finais

Ao problematizar a escola pública, pensando políticas e práticas, a intenção é reforçar ações que têm aproximação com a concepção da Educação do Campo e reconhecer as práticas da educação rural que necessitam de superação.

A educação dos povos camponeses tem sido predominantemente realizada na escola pública, por isso consideramos que a mesma é uma unidade de análise importante para fazer avançar um processo educativo de entendimento/compreensão da realidade, processo educativo que não se reduza

a instrução ou repasse de conteúdo.

Construir a educação voltada para o processo de transformação social requer a preocupação com formação social, humana, crítica. Requer o compromisso social com uma outra concepção de sociedade e de projeto de desenvolvimento de país.

As escolas públicas são em grande parte municipais, no atendimento aos camponeses. Nos municípios estão os problemas de natureza estrutural mais expressivos da nossa sociedade, como concentração da terra e produção monocultura vinculada ao agronegócio. Da mesma forma, nos municípios há predomínio de uma cultura de desvalorização dos povos do campo e, conseqüentemente da escola pública. Reconhecer isso é essencial para a mudança de paradigma de educação e sociedade.

Notas

1) Licenciada e Bacharel em Geografia pela UNESP/ Presidente Prudente. Bacharel em Direito pela Universidade Tuiuti do Paraná. Mestre e Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora do Programa de Pós-graduação – Mestrado e Doutorado em Educação – Universidade Tuiuti do Paraná. Professora Associado C da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Curso de Pedagogia. Tem livros e capítulos de livros publicados sobre o tema movimentos sociais, Educação do Campo e pesquisa em educação. É bolsista produtividade em pesquisa do CNPq, 1C. Email: maria.antonio@pq.cnpq.br

2) SENAR denomina-se como a “maior escola da terra” e apresenta várias cartilhas, cursos, em diferentes áreas. Uma delas é a educação, inclusive com cartilhas sobre “educação postural no campo”. Maiores detalhes, ver <http://www.senar.org.br/biblioteca/cartilhas>. Acesso em 17 de agosto de 2015.

3) Detalhes sobre o PACTO estão disponíveis em <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em 15 de agosto de 2015.

Referências

ARROYO, M. G. As matrizes pedagógicas da educação do campo na perspectiva da luta de classes. In: MIRANDA, S. G.; SCHWENDLER, S. F. *Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana*. V. I. Curitiba: Editora da UFPR, 2010. P. 35-54.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 nov. 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. *Diário Oficial da União*, 29/4/2008, Seção 1, p. 25-26.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. dos. *Por uma Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação*. V. 7. Brasília: INCRA/MDA, 2008. P. 67 – 86.

CONFERÊNCIA POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. *Compromissos e desafios*. Luziânia, 27 a 31 de julho de 1998.

CONFERÊNCIA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. *Declaração Final*. Luziânia, 2 a 6 de agosto de 2004.

EDUCAÇÃO DO CAMPO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Rosa Maria Vieira Medeiros¹

Jaime Fogaça²

*A esperança ressucitou no coração da
desesperança.a*

esperança não é sinônimo de ilusão.

*A verdadeira esperança sabe que ela não tem
certezas, mas*

sabe que caminhando ela pode abrir um caminho.

*A esperança sabe que a salvação através da
metamorfose,*

embora improvável, não é impossível³.

Edgar Morin

Introdução

Alguns dos princípios básicos do ser humano é saber conviver coletivamente. A natureza humana ao longo de sua história evidenciou tal necessidade pela lógica da evolução do pensamento e das transformações provocadas e realizadas pelos diferentes momentos do surgimento de uma nova natureza. Mas afinal de que natureza falamos? Daquela cuja experiência coletiva supre e provoca nos indivíduos a busca por organizar sua

vida e a vida dos seus iguais. A educação do campo ocupa esse sentido ao se propor ir além do padrão estabelecido para assim construir, de acordo com sua natureza, o espaço onde indivíduo e saber científico se encontrem inseridos, integrados e socializados. A educação do campo traz essa possibilidade de construção do conhecimento integrado à realidade local ao mesmo tempo que considera sua participação no mundo global.

Desafios

Mas o que nos revela a educação do campo? Nos revela conflitos, medos, paixões, vivências mas sobretudo esperança ao propor uma interação desses sujeitos do campo com o mundo. Mas quem são esses sujeitos? São camponeses, trabalhadores do campo construindo seu projeto, são “sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade” (CALDART, 2009, p 41).

A Educação do Campo, portanto constrói o conhecimento que possibilita a constituição do território camponês. Segundo Fernandes

Território e sujeito são contínuos, um está no outro, eles formam uma unidade. Por isso que todas as pessoas necessitam de um lar. Ninguém vive sem território. E o território para existir precisa de alguém (2014, p 4).

Esta é a realidade geográfica, é o território camponês no qual os sujeitos constroem sua identidade, sua territorialidade, onde suas ações são alicerçadas no trabalho, na cultura, no seu sentimento de pertencimento.

Logo, a Educação do Campo deve ser compreendida no e a partir do lugar onde vivem os sujeitos do campo como forma de expressão de sua vida, de seu trabalho, de sua cultura e de suas relações sociais. Esses sujeitos tem no campo sua identidade, sua realidade material e imaterial. Através desse processo seus interesses, suas necessidades, seus saberes serão fortalecidos. “A Educação do Campo é aquela que aproxima o educando de sua realidade, onde os valores ideológicos são constituídos” (PAULA; SAVELI, 2012, p.19)

Segundo Fernandes,

Não há como separar escola da agricultura camponesa. É uma questão estratégica de desenvolvimento e modernização. É uma condição essencial da democracia (1999, p 68).

Portanto, a escola do campo em sua natureza, é a própria imagem dos seus sujeitos, é um agente transformador, realizador e integrador. Não cabe mais um olhar voltado ao limitado processo de ensino-aprendizagem, pois embora haja dificuldades de caráter econômico e estrutural, essa escola é o portal para seus sujeitos se encontrarem e se perceberem cidadãos em sua vivência, em seu lugar. Por essa razão Wizniewsky afirma que

o campo não é atraso, é história vivida. A escola do campo deve ser pensada para que seja viva, e interaja com o lugar e com seus sujeitos [...]. A escola do campo necessita romper com as amarras do passado (2010, p 33).

A escola do campo se caracteriza, sobretudo por ser transformadora, dinâmica, agente de aproximação e de estabelecimento de relações entre o campo e a cidade. As novas tecnologias aceleraram esta aproximação e deram visibilidade em ambos os sentidos, possibilitando a construção de uma educação integradora que busca a formação moderna de seus sujeitos coletivos, conscientes, críticos, interrogadores e construtores de territorialidades, com vistas à constituição de seu território. Assim, não se pensa mais em um campo atrasado, e sim nas suas limitações políticas, econômicas e sociais. É nessa identidade que a Educação do campo se fortalece enquanto construção coletiva, em sua dimensão crítica e construtiva.

Perspectivas

Mas quais são as perspectivas para a Educação do Campo? Temos hoje uma escola do campo que não se revela na marginalização do sistema econômico capitalista, mas sim na luta de construir espaços físicos, espaços humanizados e sujeitos que façam dela um agente transformador e realizador de sonhos, ideais e metas humanas, pessoais e coletivas.

Mas como deve agir o educador? O educador do campo deve ter clareza em relação ao projeto político pedagógico, à história de luta e de conquistas do movimento social e, sobretudo a história do assentamento ou do lugar no qual está atuando. Dessa forma será possível trabalhar os conteúdos relacionados com a realidade, com a vivência, com o trabalho e com os valores identitários da comunidade além de sua inserção política.

É importante ressaltar o significado das experiências dos sujeitos envolvidos na Educação do Campo. Na escola será feito,

portanto, o resgate da história, da cultura e da trajetória de vida. Ali se constituirá um espaço de imagens reais, onde os elementos de natureza viva e não só representativa, comungam de acordo com as suas experiências e de acordo com os saberes sistematizados sem necessariamente priorizar somente um desses elementos.

A cada dia, a cada instante e a cada encontro a natureza escolar camponesa tornar-se-á mais viva, mais desejada, mais esperada. Ela simplesmente acontece e, nesse acontecer é espontânea, organizada, complexa para assim despertar o aprender.

Nesse caminho de construção, os momentos das práticas da escola do campo se tornam necessários para enfrentar as limitações, os conflitos e os desafios do campo. Os saberes, parte integrante da identidade camponesa, são fundamentais neste processo.

A Educação do Campo deverá ser sentida, percebida numa perspectiva sempre de renovação, de encantamento, de realização, de conquista e de projetos de vida uma vez que constituem a natureza da identidade territorial e humana da escola do campo.

É nessa perspectiva que em 20 de março de 2012 a Presidente Dilma Rousseff lança o PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo com objetivo de dar apoio técnico e financeiro aos estados e municípios para a efetiva implementação da política de Educação do Campo. Afirma a Presidente que,

Nós estamos apostando que uma nova geração vai se beneficiar de tudo que fazemos nesta, mudando a feição do campo brasileiro e garantindo que ele será um lugar digno e de qualidade para se morar e se criar os filhos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. s/n)

O PRONACAMPO tem entre seus objetivos a formação de agricultores em universidades e em cursos técnicos para que apliquem os conhecimentos adquiridos em ações que elevem a produtividade nas pequenas propriedades e garantam a distribuição de renda. O programa também atende escolas rurais e quilombolas. Seus eixos de atuação são: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica. É fundamental destacar que uma das ações previstas se refere à educação contextualizada para promover a interação entre o conhecimento científico dos educadores e os saberes das comunidades.

Inquietações Finais

Mas quem são os Educadores do Campo? Morin (2003) também levanta esta questão ao perguntar: “Mas quem educará os educadores?” Segundo o autor, foi Karl Marx quem levantou este problema.

Para Fernandes (2014), é este o desafio, ou seja, formar educadores que percebam que educação camponesa não é educação empresarial. Para o autor este é trabalho que cabe às universidades, aos movimentos sociais e ao Estado. Esta formação só poderá ocorrer com a criação de cursos, de centros de pesquisas e com políticas públicas que venham efetivamente para contribuir com a soberania dos territórios camponeses.

O PRONACAMPO atende esta demanda? Segundo o MEC - Ministério de Educação, no segundo semestre de 2015, foram abertas mais de 15 000 vagas em cursos gratuitos, em todo o país, visando a capacitação dos trabalhadores do campo. Só o Pronatec Campo distribuiu as vagas em 695 cursos de educação profissional

e tecnológica nos eixos de Recursos Naturais; Desenvolvimento Cooperativista, Planejamento e Controle da Produção; e Produção Alimentícia.

Mas, o que dizer das Escolas do Campo, como estão?

Ainda estão carentes, sobretudo em infraestrutura, mas resistem e sobrevivem para continuar como o espaço integrador de significativa importância na vida dos sujeitos que vivem no seu entorno, pois essa escola foi pensada, elaborada e construída de acordo com as condições e a realidade dos seus recursos. O esforço para mantê-la é o mesmo engendrado na luta pela terra, na busca por uma vida digna e na efetiva aplicação de recursos públicos para a formação de Educadores do Campo.

Portanto, Educação do Campo é este conjunto de ações que envolvem tanto os sujeitos imersos na realidade campesina, pleno de saberes, de ideais, de coragem, de força para continuar na luta pela conquista da terra para então constituir seu território, quanto aqueles que se engajaram na busca de uma caminho reformador para o campo. É a educação enquanto ética de compreensão planetária (MORIN, 2003).

Notas

- 1) Profa Dra do Depto de Geografia da UFRGS e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS
- 2) Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS e pesquisador do NEAG/UFRGS
- 3) L'espérance est ressuscitée au cœur même de la désespérance. L'espérance n'est pas synonyme d'illusion. L'espérance vraie sait qu'elle n'est pas certitude, mais elle sait que l'on peut frayer un chemin en marchant (« caminante no hay camino, se hace el camino al andar »). »L'espérance sait que le salut par la métamorphose, bien qu'improbable, n'est pas impossible. (Morin, 2011, p.300)

Referências

CALDART, R. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: **Trabalho, Educação, Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **PRONACAMPO**: Programa implementará educação do campo e atenderá 76 mil escolas. 2012, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/208-noticias/591061196/17608-programa-implementara-educacao-do-campo-e-atendera-76-mil-escolas>>. Acesso em: Jan. 2016.

MORIN, E. **Educação e cidadania**. In: PENA-VEJA, A.; ALMEIDA, C. R. S.; PETRAGLIA, I. (Org.). Edgar Morin: ética, cultura e educação. São Paulo: Cortez, 2003..

MORIN, E. La Voie – pour l’avenir de l’humanité. Fayard, Villeneuve-d’Ascq, 2011.

PAULA, A. P.; SAVELI, E. L. **A construção de uma escola necessária para a educação do campo e o projeto educativo do MST**. In: Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio sociopolítico. Brasília, v.17, n.1, jun, 2012 p. 17-25.

FERNANDES, B. M. “**Por uma educação básica do campo**”. In: ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, B. M. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 2). p. 53-70.

FERNANDES, B. M. **Educação do Campo: História, Práticas e Desafios**. In: Reflexão & Ação, Vol. 22, No 2, 2014. (Entrevista com Bernardo Mançano Fernandes, por Graziela Rinaldi da Rosa).

WIZNIEWSKY, C. R. F. In: **Experiências e Diálogos em Educação do campo**. Matos, K. S. A. L. et al (orgs). Fortaleza, Edições UFC, 2010

ALTERNÂNCIAS EDUCATIVAS EM FOCO: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO¹

Lourdes Helena da Silva²

Introdução

O processo de modernização da agricultura brasileira foi um fenômeno que teve os seus efeitos sentidos, mesmo que de forma diferenciada, em quase todas as regiões do país. O agravamento das condições de vida dos camponeses, o empobrecimento de grande parte desse segmento e o deslocamento de um significativo contingente dessa população para as cidades são alguns dos inúmeros efeitos advindos da entrada do capital industrial no meio rural brasileiro.

Todavia, observou-se que a reação da população do campo a esse processo também se deu de maneira diferenciada, indo desde a reação da emigração até reações políticas. É neste contexto que emergiram, em diferentes regiões brasileiras, sob a forma de organização e mobilização dos diferentes sujeitos do campo, um conjunto de lutas também diferentes no conteúdo e na forma: “Posseiros” resistindo na terra, “atingidos” embargando obras de barragens e exigindo “terra por terra”, “assalariados” realizando greves e denunciando as precárias condições de vida e de trabalho,

“sem terras” acampando na beira da estrada e realizando ocupações de áreas improdutivas, “seringueiros” empatando a derrubada da floresta, entre outras.

Paralelamente, e geralmente articuladas com essas grandes lutas, também foram ocorrendo em vários pontos do país experiências de mobilização e organização desses sujeitos coletivos em busca de alternativas educacionais que atendessem às necessidades e aos desafios colocados pelo momento histórico. São experiências que revelam que a luta desses sujeitos não é só pela educação enquanto direito, enquanto conquista democrática, mas, e principalmente, por uma educação que, adequada às necessidades sociais históricas, seja também um instrumento capaz de contribuir para a superação das contradições sociais vivenciadas. Assim, através de suas organizações e movimentos sociais, os camponeses têm buscado reagir ao processo de exclusão social, reivindicando novas políticas públicas que garantam não apenas o acesso à educação, mas, sobretudo, a construção de uma escola e de uma educação do campo.

A expressão educação do campo é muito mais que uma simples mudança de nomenclatura – de educação rural para educação do campo. Ela constituiu um dos traços marcantes da identidade de um movimento nacional que vem se consolidando na luta por políticas públicas que garantam o direito da população rural à uma educação que seja no e do campo. É um movimento que, conforme destaca Caldart (2004), mais que o direito da população ser educada no lugar onde vive, defende o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. É, portanto, um olhar para a educação do campo como direito - direito universal, humano e social; mas que apresenta, também,

outro desdobramento importante: pensar uma política de educação que se preocupe, também, com o jeito de educar quem é sujeito desse direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme pessoas como sujeitos de direito.

É no contexto deste movimento da educação do campo que tem ocorrido, nas últimas décadas, a multiplicação das experiências de formação por alternância em nossa sociedade. As primeiras experiências de formação por alternância, no Brasil, foram criadas no final dos anos 60, no Espírito Santo, com a denominação de Escola Família Agrícola (EFA). Posteriormente, sem nenhuma relação com as EFAs, foram criadas em Alagoas, nos anos 80, as Casas Familiares Rurais (SILVA, 2003; 2012). Atualmente existe, em nossa sociedade, a presença de oito diferentes centros educativos que utilizam a pedagogia da alternância. Presentes em todas as regiões brasileiras, esses centros somam, no conjunto, mais de 270 experiências educativas no território nacional. Em 2005, por ocasião do VIII Encontro Internacional da Pedagogia da Alternância, teve início uma articulação do conjunto dessas experiências de alternância que culminou com a constituição da rede nacional dos Centros Familiares de Formação por Alternância, denominada CEFFAS (SILVA & QUEIRÓZ, 2006).

A ampliação e consolidação dessas experiências e o reconhecimento do potencial educativo de suas propostas, sobretudo no âmbito do Movimento da Educação do Campo, contribuíram para uma disseminação e utilização da estratégia pedagógica da alternância para além da rede dos CEFFAs. É neste contexto que, na atualidade, identificamos a emergência e desenvolvimento de outras tantas iniciativas e experiências educacionais, inclusive de políticas públicas, que assumem a pedagogia da alternância como um dos eixos centrais de suas

propostas de formação. É importante destacar que essa expansão e florescimento têm, entretanto, favorecido uma diversidade de concepções de alternância que, ao mesmo tempo em que gera certa “confusão” em torno desta modalidade pedagógica, também instiga e estimula vários esforços teóricos na busca de uma melhor compreensão sobre essa modalidade de formação.

É na perspectiva de ampliar a compreensão sobre as modalidades e práticas de alternâncias construídas em nossa sociedade que situamos o presente trabalho, decorrente da etapa exploratória da pesquisa “Novas Faces da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo”, desenvolvido com apoio do CNPq. É um trabalho no qual buscamos apresentar o panorama das experiências de alternância em curso na atualidade educacional do campo, identificando e analisando as concepções que orientam seus projetos pedagógicos. Buscamos, ainda, em diálogo com a produção teórica da área, apresentar as características das práticas de alternâncias construídas em nossa sociedade, de maneira a abordar os desafios vivenciados por essas experiências educativas na consolidação da educação e da escola do campo.

Desenvolvimento

Na atualidade educacional do campo brasileiro identificamos uma diversidade de experiências educativas de alternância na formação de jovens e adultos. No conjunto dessas experiências, as Escolas Família Agrícola (EFA) e as Casas Familiares Rurais (CFR) destacam-se como os antigos e mais expressivos Centros de Formação que influenciaram diretamente a implantação de outras iniciativas educacionais (SILVA & QUEIRÓZ, 2006). Assim, enquanto as Escolas Comunitárias Rurais e as Escolas

de Assentamentos, no Estado do Espírito Santo, bem como as Escolas Técnicas Estaduais, no Estado de São Paulo, tiveram uma forte influência e assumiram muitas características das Escolas Família (SILVA, 2003; 2012); o Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais, no Estado de São Paulo, as Casas das Famílias Rurais, nos Estados da Bahia e Pernambuco e o Programa Empreendedorismo do Jovem Rural (PEJR), desenvolvido pelo Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural nos Estados do Sul, se espelharam nas Casas Familiares para a sua implantação (SILVA, 2003; 2012). Destacam-se, ainda, no âmbito das políticas públicas que assumem a proposta da pedagogia da alternância como eixo central de suas ações de formação, o Programa Projovem Campo - Saberes da Terra, desenvolvido no âmbito do Ministério da Educação (MEC, 2005), e o Programa Residência Agrária, desenvolvido no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MOLINA et al., 2009).

No conjunto dessas iniciativas educativas, selecionamos as proposições das Escolas Família Agrícolas, Casas Familiares Rurais, Programas Saberes da Terra, Residência Agrária e Empreendedorismo do Jovem Rural - representativas da diversidade de experiências de alternância em curso na nossa sociedade, como amostra para a fase exploratória da pesquisa. As análises dos conteúdos das fontes documentais e dos sites das experiências educativas selecionadas revelaram a presença de uma diversidade e riqueza de propostas de alternância; realizadas em diferentes esferas institucionais - públicas, comunitárias, ONGs; em diferentes níveis de ensino - fundamental, médio e superior; e em diferentes modalidades de educação - formação de jovens, estágios de inserção, formação permanente de adultos, entre outros.

Um aspecto a ser destacado, inclusive para posterior aprofundamento, refere-se às diferentes terminologias atribuídas à alternância nas diferentes dinâmicas educativas existentes: se para umas experiências a alternância é assumida tanto como metodologia, quanto como método; para outras, é considerada como um sistema ou ainda, como denominada tempo escola/ tempo comunidade. Nossa hipótese é que essas diferentes terminologias encontram-se relacionadas às diferentes finalidades atribuídas a diferentes dinâmicas de formação. Assim, a alternância é considerada com sendo estratégia para abertura do mundo escolar a realidade de vida dos jovens; para flexibilização da organização do calendário escolar e adequação a vida no meio rural; aplicação do conhecimento escolar na propriedade dos jovens; realização de estágio de vivência; entre outros.

A despeito dessas diferenças identificadas, as experiências analisadas são convergentes na consideração da adequação da estratégia pedagógica da alternância às condições de vida e de trabalho da população do campo, especialmente pelas possibilidades oferecidas na conjugação da formação teórica com as atividades na realidade de vida e trabalho dos jovens, de maneira a não os desvincular da família e da cultura local. Nas raízes dessa valorização, identificamos um dos princípios do Movimento da Educação do Campo que, conforme destaca Caldart (2004), mais que o direito da população ser educada no lugar onde vive, afirma o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. Essa compreensão da alternância como uma das alternativas pedagógicas para a consolidação da educação do campo também é afirmada em outros documentos, como o Parecer CNE/CEB 36/2001, que institui Diretrizes Operacionais para a

Educação Básica nas Escolas do Campo e o Parecer CEB/CNE/MEC nº 1/2006, que expõe motivos e aprova dias considerados letivos na Pedagogia da Alternância.

Entretanto, as razões apresentadas para a valorização e utilização da alternância nas experiências analisadas encontram-se muito mais na direção das possibilidades para a contextualização de uma educação e de uma escola à realidade do campo, que na afirmação e valorização das lógicas internas desta modalidade pedagógica, ou pela sua relação com outros modos de aprendizagens e/ou com os diferentes domínios de conhecimentos envolvidos na formação. Em estudos anteriores, temos insistido que, mais que pelos intervalos de tempos e escalas espaciais, a alternância também deve ser concebida como processo de construção e transmissão de conhecimentos, em uma dinâmica contínua, por meio da relação prática, teoria e prática (SILVA, 2003; 2012). Nessa perspectiva, a utilização da alternância pedagógica pressupõe uma formação diferenciada dos sujeitos envolvidos no processo educativo, provocados constantemente pelo formular e experimentar conhecimentos, em um processo permanente de interação ação, reflexão e ação. E neste aspecto, outra hipótese que emerge de nossas análises preliminares é que, apesar da ampliação e popularidade conquistada nas esferas pedagógicas e políticas, a alternância ainda não tem o seu potencial pedagógico plenamente compreendido e utilizado nas experiências de formação em curso na nossa sociedade.

É também nesta direção que podemos compreender a ausência de referências ou de indicações, nos documentos analisados, sobre a modalidade de alternância proposta nas experiências educativas. Ou seja, qual o tipo de alternância proposta? Conforme destacado em trabalhos anteriores (SILVA,

2000; 2003), em termos conceituais é possível identificar a existência de múltiplas modalidades de alternância presentes no campo educativo. Girod de l'Ain (1974), Bourgeon (1979), Malglaive (1979), Gimonet (1983) e Bachelard (1994) são alguns dos autores franceses que propõem, sucessivamente, tipologias específicas a partir de diferentes critérios: seja de disjunção e divisão entre os dois períodos da alternância ou, ao contrário, de articulação e unidade da formação entre os dois momentos. Apesar de cada autor utilizar termos próprios para definição das formas existentes de alternância, as tipologias estabelecidas apresentam bastantes semelhanças entre si e referem-se à **alternância justapositiva ou falsa alternância** - que se caracteriza pela sucessão temporal de períodos consagrados a atividades diferentes em locais diferentes, sem o estabelecimento de nenhuma ligação explícita entre a formação e atividades práticas; à alternância aproximativa ou **associativa** - que apesar de envolver certo nível de organização didática na vinculação dos dois tempos e espaços da formação, caracteriza-se muito mais por uma simples adição de atividades entre si; e à **alternância real ou integrativa**, que consiste em efetivo envolvimento do educando em tarefas da atividade produtiva, de maneira a relacionar suas ações à reflexão sobre o porquê e o como das atividades desenvolvidas. Ou seja, uma vinculação efetiva dos tempos e espaços alternados, em uma unidade de tempo formativo, não se tratando de mera sucessão de tempos teóricos e tempos práticos (SILVA, 2000; 2003).

Essas tipologias e classificações indicam, ainda, que não basta apenas uma proposição e/ou uma indicação da modalidade de alternância utilizada. Seu desenvolvimento exige a presença de dispositivos pedagógicos, uma organização de atividades, de técnicas e de instrumentos específicos que, por sua vez, estejam

em coerência e articulados com o projeto e os princípios da formação e dos sujeitos envolvidos nas experiências educativas. Isto porque, conforme alerta Gimonet (2007), é grande a distância entre o conceito e a prática da alternância proposta. Acrescente-se, ainda, a ausência de uma produção acadêmica consolidada sobre a alternância, em nossa sociedade, como um dos fatores que contribui significativamente para que as experiências em curso ainda não utilizem e/ou explorem plenamente o potencial da alternância como estratégia pedagógica.

Apesar da presença das experiências de formação por alternância há mais de 47 anos em nossa sociedade, e da popularidade alcançada por essas experiências nas últimas décadas, a produção teórica nacional sobre esta estratégia pedagógica ainda é escassa em nossa sociedade (SILVA, 2000; 2003). Em levantamento bibliográfico realizado no início dos anos 2000, sobre a pedagogia da alternância, identificamos a existência de poucos trabalhos acadêmicos, sendo a maioria deles voltado apenas para a descrição da trajetória histórica do movimento das Maisons Familiales Rurales na França e no Brasil e/ou para a divulgação dos princípios teóricos orientadores das experiências brasileiras (SILVA, 2003; 2012; 2012). Havia, naquele momento, uma ausência completa de estudos sobre as características pedagógicas da formação por alternância. Essas constatações – também identificadas por outros estudiosos da alternância como Queiróz (2002), Estevam (2003) e Begnami (2004), ainda permaneceram na primeira década dos anos 2000, conforme levantamento realizado por Teixeira et al (2008), a despeito de ter ocorrido um aumento relativo do número de trabalhos produzidos no período.

No trabalho de Teixeira et al (2008), no levantamento das produções acadêmicas sobre a pedagogia da alternância realizadas no período entre 1969 a 2006, os autores identificaram a existência de um total de 63 trabalhos produzidos ao longo de 37 anos. Desse total, 07 eram teses de doutoramento e 56 dissertações de mestrado. Todavia, Entretanto, como 17 dessas dissertações foram oriundas de um Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação não reconhecido pela CAPES, essa produção não foi utilizada. Assim, o estudo foi realizado com 39 dissertações e 07 teses produzidas no período de 1969 a 2006. Um aspecto evidenciado pelo trabalho é que, diferentemente dos primeiros 30 anos nos quais as produções eram esparsas e intercaladas, a partir do ano de 2000 houve um relativo aumento dessa produção acadêmica. Ou seja, enquanto em 30 anos (1969 a 1999) foram produzidas apenas 1 tese e 9 dissertações; em 06 anos (2000 a 2006) foram produzidas 6 teses e 30 dissertações.

Em relação às temáticas de estudo, os autores constataram que a maioria dos trabalhos analisados (60,87%) privilegiou o tema da pedagogia da alternância como uma alternativa para a Educação do Campo e sua relação com a questão do desenvolvimento. Outros 17,39% da produção abordaram o processo de implantação dos CEFFAs no Brasil; enquanto 8,70% analisaram as relações entre as experiências de formação por alternância e as famílias. Os outros 13,04% dos trabalhos foram considerados como dispersos em outras temáticas. Em síntese, e a despeito do relativo aumento da produção acadêmica ocorrido nos últimos anos, o trabalho de Teixeira et al (2008) atualiza e corrobora a constatação de que ainda se fazia necessários estudos mais aprofundados sobre a pedagogia da alternância, principalmente sobre os aspectos relacionados aos seus fundamentos teórico-metodológicos.

Neste sentido, cabe destacar o trabalho “As Experiências de Formação de Jovens do Campo: Alternância ou Alternâncias?” (SILVA, 2003; 2012) como um dos poucos trabalhos que aborda os fundamentos teóricos da alternância, em seu propósito de analisar as modalidades e práticas de alternância de dois centros de formação: EFA e CFR. Partindo da identificação e análise das representações sociais dos sujeitos envolvidos nas experiências educativas (pais, educadores e educandos), o estudo buscou apreender a relação educativa escola-família e caracterizar os tipos de alternâncias presentes em nossa sociedade.

Assim, no universo de um dos Centros de Formação, foi identificado uma modalidade de alternância que se caracterizava pela sucessão no tempo e no espaço, de períodos consagrados a atividades diferentes e distintas : o trabalho na família e o estudo no Centro de Formação. É um modelo que associava muito pouco os aspectos e vivências das atividades realizadas pelo educando no meio familiar ao programa de formação, caracterizando assim muito mais uma justaposição de diferentes atividades. Mesmo existindo por parte do Centro uma intenção de organizar e associar no processo de formação os conteúdos e as vivências realizadas pelo educando no meio familiar, esse propósito revelava-se pouco consistente, na medida em que as famílias não percebiam essa finalidade da alternância, além de estarem despreparadas para uma inserção mais qualificada na dinâmica pedagógica. Acrescente-se, ainda, as limitações dos instrumentos pedagógicos utilizados que, inadequados às condições e realidade das famílias, dificultavam uma vinculação das aprendizagens realizadas no meio escolar e no meio familiar. Além desses aspectos, a ausência de uma inserção sistemática tanto dos educadores no acompanhamento dos jovens no meio familiar, quanto das famílias na condução do

projeto pedagógico no meio escolar, constituíam, entre outros, fatores limitantes de uma prática de alternância mais avançada.

No universo do outro Centro de Formação pesquisado, foi identificado uma outra modalidade de alternância que se caracterizava pela associação, na sucessão das sequências de formação, do ensino teórico ministrado na escola a um complemento prático realizado na família. É um modelo que, ao estabelecer laços de complementaridade entre as atividades de formação realizadas no meio escolar e no meio familiar, condicionava um tipo de alternância em que teoria e prática, escola e família, apesar de não serem totalmente integradas, encontravam-se mais próximas uma da outra. A existência de uma percepção comum dos atores sobre a finalidade da alternância, assim como uma melhor compreensão das famílias sobre a dinâmica da formação, favoreciam o estabelecimento de uma relação de colaboração das famílias com a escola no processo de formação. A presença frequente dos educadores no meio familiar constituía, nesse processo, um dos fatores essenciais que viabilizava uma maior aproximação e interação entre os atores, consolidando as bases da cooperação entre escola-família no processo de formação. Todavia, era uma cooperação ainda sob o controle do meio escolar, em que ocorria o predomínio do papel e do saber do educador. Acrescente-se, ainda, a ausência de inserção sistemática e efetiva do coletivo das famílias na condução do projeto pedagógico como mais um dos fatores limitantes da implementação de uma verdadeira alternância, em que as sequências no meio escolar e meio familiar sejam integradas e exploradas pedagogicamente, de maneira a efetivar uma formação em tempo pleno com escolarização parcial. Uma das condições necessárias para uma alternância integrativa, considerada como a verdadeira alternância, é a estreita articulação

entre os meios envolvidos na formação numa perspectiva de mão dupla, relacionando seus conteúdos, complementando-os e enriquecendo-os reciprocamente.

Em comum, as análises realizadas pelo estudo indicavam que um dos desafios enfrentados pelos Centros de Formação pesquisados era avançar em direção a uma alternância integrativa. Este é um desafio que permanece atual e que consideramos ser compartilhado com o conjunto das outras experiências educativas que, na atualidade brasileira, têm na alternância o eixo do projeto pedagógico orientado para a construção de uma escola e uma educação do campo.

Considerações Finais

Avançar em direção a uma alternância integrativa requer um conjunto de condições, de ordens diversas. Uma delas é uma abertura dos Centros de Formação para o mundo, orientada pela busca permanente de incorporar e reconstruir no processo de formação da população do campo os conhecimentos historicamente criados e recriados nas lutas e vivências dos camponeses, de suas organizações, seus movimentos. Essa articulação entre formação e contexto sócio-político constitui uma das condições de uma verdadeira alternância. Além disso, é essa combinação do projeto de formação dos jovens com a realidade das lutas e movimentos sociais que fornece sustentação ao princípio da alternância como instrumento de desenvolvimento, evitando assim a reprodução de velhas falácias que atribuem à educação, por si só, a capacidade de realizar transformações sociais, de promover a melhoria das condições de vida no campo, entre outras, que acabam por reproduzir o velho discurso liberal em relação à função social da

escola.

Além disto, nessa construção, torna-se necessário a superação de velhas representações que ainda têm orientado concepções presentes em algumas experiências de alternância que, estabelecendo uma divisão rígida entre quem educa e quem aprende, reforçam a dicotomia entre saber e ignorância. Assim, educadores e técnicos são valorizados como sujeitos que sabem e ensinam, enquanto os camponeses e os jovens são vistos como sujeitos que não sabem e, portanto, aprendem. Os avanços das ciências da educação, assim como as reflexões em torno da alternância, têm evidenciado a necessidade de revisão quase que integral dessas concepções que têm aprisionando o ato de ensinar em esquemas simplistas e reducionistas. Nesse sentido, um dos desafios é romper com essa visão reducionista do ato de ensinar como uma relação dual, para passar a considerá-lo uma relação mais complexa, na qual o saber não pode ser reduzido a um objeto pré-fabricado, herdado do passado, que deve ser transmitido. Enquanto relação complexa, o conhecimento torna-se uma dinâmica cultural que exige sua reconstrução permanente, em função do passado, mas, sobretudo, inscrito no presente e tendo como perspectiva o futuro.

Se numa formação tradicional a condução do processo de formação pertence prioritariamente ao Centro de Formação ou à escola, essa concepção não é mais adequada quando se busca uma verdadeira alternância, em que a sucessão família-escola deve constituir a base de todo o processo educativo. Nessa perspectiva, é imprescindível a inclusão de todos os parceiros envolvidos no processo educativo como co-produtores da formação, evitando, assim, no melhor estilo da pedagogia tradicional, que o tempo-comunidade ou o período no meio familiar se torne meramente

espaço de socialização e/ou de prática dos conteúdos teóricos. Assumir a realidade de vida, a experiência como o ponto de partida do processo pedagógico, exige que ela seja explorada, analisada, expressa e confrontada para se tornar um suporte da formação e do processo educativo. Exige, portanto, instrumentos pedagógicos próprios, como ferramentas capazes de considerar e utilizar a realidade de vida dos jovens como componente real da formação. Do contrário, a alternância corre o sério risco de se tornar apenas outra receita pedagógica e outra forma de autoritarismo, que não é capaz de apreender o processo pedagógico na sua totalidade.

É por esta razão que Gimonet (1998) considera que uma verdadeira alternância não sobrevive sem uma abertura do Centro de Formação para o mundo exterior, orientada pela busca permanente de incorporar e reconstruir no processo de formação dos jovens os conhecimentos historicamente criados e recriados nas lutas e vivências das famílias, de suas organizações e seus movimentos. É nessa articulação entre escola, famílias e contexto sócio-político que encontramos a essência de uma alternância integrativa. Além disso, essa combinação do projeto de formação com a realidade das lutas e movimentos sociais é que fornece sustentação ao princípio da alternância como instrumento de desenvolvimento, evitando assim a reprodução de velhas falácias que atribuem à educação, por si só, a capacidade de realizar transformações sociais, de impedir a saída dos jovens, de promover a melhoria das condições de vida da população do campo, entre outras, que acabam por reproduzir o velho discurso liberal em relação à função social da escola.

O desafio das experiências analisadas é, portanto, o de construir uma verdadeira alternância, capaz de integrar no processo de formação os conteúdos e vivências dos jovens nos

diferentes tempos e espaços alternados; numa dinâmica capaz de reconhecer as diferenças e os paradoxos presentes no universo dos Centros de Formação e da realidade de vida das famílias camponesas, visando a implementação de um projeto comum em que o todo seja resultante de algo mais do que a soma das partes.

Notas

1) O presente trabalho, oriundo de um conjunto de análises e reflexões construídas ao longo do ano de 2012, foi organizado originalmente para integrar uma obra sobre a Pedagogia da Alternância no contexto da Educação do Campo, concebida no contexto do I SIEDOC. Todavia, as dificuldades enfrentadas pelos organizadores na época, retardaram a realização dessa publicação que, no momento atual, acaba por assumir contornos mais amplos, incorporando os debates e reflexões construídas no II SIFEDOC.

2) Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, e-mail lhsilva@ufv.br

Referências Bibliográficas

BACHELARD, P. Apprentissage et pratiques d'alternance. Paris: L'Harmattan, 1994.

BOF, A.M. (ORG.). Panorama da Educação do Campo. Brasília: INEP/MEC, 2006.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: **ARROYO, CALDART & MOLINA** (Orgs). Por Uma Educação do Campo. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

BOURGEON, G. Socio-pédagogie de l'alternance. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1979.

CHARTIER, D. A l'aube des formations par alternance: histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1986.

CLENET, J., **GERARD**, C. Partenariat et alternance en éducation: Des pratiques à construire. Paris: Harmattan, 1994.

GIMONET, J-C. Alterance et relations humaines. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1984.

_____. Psychosociologie des équipes éducatives. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1985.

LANDRY, C. Les relations interorganisationnelles dans la formation en alternance pour les jeunes adultes. Thèse (Doctorat) - Université de Montréal, 1992.

MALGLAIVE, G. La formation alternée des formateurs. In: SIDA, n° 297, jan, 1979.

_____. Les savoirs, la pratique et l'alternance. Collection Documentation Française, 1992.

ROUILLIER, R. Formation d'Adolescents et Alternance. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1980.

SILVA, L. H. A Relação Escola-Família no Universo das Experiências Brasileiras de Formação em Alternância. Tese de Doutorado, São Paulo/SP: PUC, 2000.

_____. As Experiências de Formação de Jovens do Campo: Alternância ou Alternâncias? Viçosa: Editora UFV, 2003.

_____. As Experiências de Formação de Jovens do Campo: Alternância ou Alternâncias? Versão Atualizada. Curitiba: Editora CRV, 2012.

SILVA, L.H.; **QUEIRÓZ, J.B.P.** Experiências & Princípios da Pedagogia da Alternância na Formação de Jovens Agricultores. In: **AMADEO, N.P.;** **ALIMONDA, H.** (Orgs.). Ruralidades: Capacitação e Desenvolvimento. Viçosa: Editora UFV, 2006.

O MÉTODO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: MODELOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Maria de Lurdes Bernartt¹

Letícia Cristina Antunes²

Nayara Massucatto³

Giovanna Pezarico⁴

Leonel Piovezana⁵

Introdução

A conjuntura atual, marcada por avanços sem precedentes do domínio do sistema capitalista, da ciência e tecnologia, pela disseminação e produção de conhecimento, de maneira voraz, suscita algumas reflexões no âmbito da educação, no caso em questão, a educação do campo, mais especificamente sobre uma dessas modalidades de educação brasileira, de origem europeia, a Pedagogia da Alternância.

A temática da presente pesquisa tem chamado a atenção, desde final dos anos de 1990, de pesquisadores do Centro de Pesquisa e Apoio ao Desenvolvimento Regional (CEPAD), grupo de pesquisa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Pato Branco, um dos criadores do Programa

de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR). O grupo tem sua trajetória marcada por estudos, discussões, pesquisas, produções e inserções sociais, em áreas, como: políticas públicas para o desenvolvimento rural, educação do campo e Pedagogia da Alternância, agricultura familiar, juventude rural, desenvolvimento rural sustentável, agroindústrias familiares, biodiversidade, dentre outros, atendendo demandas entidades e instituições regionais, estaduais e nacionais.

Assim, convém destacar que desde esse período até a atualidade a temática da educação, da educação do campo, especialmente a Pedagogia da Alternância, tem estado na pauta das pesquisas do referido grupo, o que demandou promoção e participação dos seus membros, em atividades, como por exemplo: organização e participação em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais, oferta de cursos de especialização, cursos de formação continuada de educadores do campo, palestras; execução de projetos de pesquisa e extensão - aprovados por órgãos de fomento (CNPq, Fundação Araucária, UTFPR, dentre outros); estabelecimento de parcerias e convênios técnico-científico entre a UTFPR Câmpus Pato Branco e a Associação Regional das Casas Familiares Rurais e do Mar do Sul do Brasil/ ARCAFAR SUL, além do estabelecimento de redes de parcerias com diversos programas de pós-graduação de universidades brasileiras (UFRRJ, UFF, IFES, UNOCHAPECÓ, UNOESC, URI, UFSM, dentre outras), bem como com pesquisadores e instituições estrangeiros (universidades francesas, espanholas, argentinas, portuguesas, africanas).

A importância dos referidos estudos do grupo de pesquisadores está relacionada a dois aspectos fundamentais. O primeiro, é que a Pedagogia da Alternância é uma alternativa de

educação do campo desenvolvida pelos Centros de Formação por Alternância (CEFFAS), denominados no sul, norte e nordeste como Casas Familiares Rurais (CFR's) e Casas Familiares do Mar (CFMs) e no sudeste como Escolas Família Agrícolas, cujo objetivo é a formação integral dos filhos de agricultores e de pescadores, não desvinculados do seu meio de vida, e visa agir diretamente no desenvolvimento cultural, social, econômico e ambiental das famílias e das comunidades rurais e pesqueiras. O segundo consiste em que é preciso aprofundar conhecimentos sobre os modelos e as práticas para o contexto rural e sua relação com o desenvolvimento do meio e da agricultura familiar, à qual se destinam seus esforços.

Com efeito, no contexto da temática nota-se que, apesar do processo de expansão dessa modalidade educacional, como apresentam Begnami (2003), Estevam (2003); Garcia-Marirrodriga e Calvó (2010) e Gimonet (2007), o desenvolvimento dos movimentos de formação rural encontram ainda, tanto no Brasil, quanto em outros continentes grandes desafios à sua continuidade. Um dos principais desafios está relacionado ao processo de manutenção das suas entidades de forma mais sistematizada e efetiva, por parte da Administração Pública, sem, contudo, que isso implique na perda da autonomia administrativa e pedagógica. Além disso, há que se falar no efetivo reconhecimento da educação do campo, bem como da modalidade da Pedagogia da Alternância pelos órgãos que regulam a educação brasileira, principalmente na garantia de suas especificidades e diversidades regionais. Ademais, não há como dissertar sobre a Pedagogia da Alternância sem percebê-la como um projeto pessoal e profissional, de vida, dos quais demandam o apoio de setores diversos da sociedade, tais como o crédito, o conhecimento técnico, dentre tantos outros.

Em vista disso, não obstante, apesar do expressivo número de instituições (cerca de 273 no Brasil) que atuam na educação do campo, na modalidade em alternância, denominadas como Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), nas quais atuam também expressivo número de educadores e educadoras, e em que pese o fato de o método da Pedagogia da Alternância vir sendo utilizado há mais de quarenta anos no Brasil, continua sendo grande a carência de estudos a respeito do tema, bem como de seu modelo, suas características pedagógicas e das atividades praticadas no âmbito desse modelo de formação (TEIXEIRA, BERNARTT & TRINDADE, 2008), conforme já fora apontado por Estevam (2003, p. 14), e Silva (2005), dentre outros somando-se a isso, no que tange às vertentes europeias, especialmente a influência portuguesa francesa, italiana e italiana sobre a Pedagogia da Alternância.

A relevância atribuída a essa problemática é tão significativa que a mesma foi objeto de discussão nos últimos dois encontros internacionais do movimento mundial em que estavam presentes cerca de 40 países: no 8º Congresso Internacional Família Alternância e Desenvolvimento, realizado em Puerto Iguazu, Argentina e Foz do Iguaçu/Brasil, em 4 a 6 de maio de 2005; e no IX Congresso Mundial da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, ocorrido em 22 a 24 de setembro de 2010, em Lima, no Peru, nos quais se fizeram presentes pesquisadores da UTFPR campus Pato Branco.

A mesma problemática também tem estado em destaque em vários movimentos de aproximação, intensificados a partir de 2010, entre entidades internacionais e brasileiras, promotoras desse método educacional, constituídas por federações, associações, pesquisadores e educadores.

Dentre esses, apontam-se alguns momentos significativos de estabelecimento e fortalecimento de relações internacionais entre pesquisadores do PPGDR/UTFPR Câmpus Pato Branco e promotores dessa modalidade educacional, em âmbito mundial. Os anos de 2010 a 2014, foram marcados por visitas de estudos e de campo por gestores de federações, educadores e jovens franceses aos Centros de Formação por Alternância (Casas Familiares Rurais) ao estado e ao sudoeste do Paraná, e na ocasião ao PPGDR/UTFPR Câmpus Pato Branco.

Com base no exposto, é nesse contexto voltado para a educação do campo, em especial, ao método da Pedagogia da Alternância que se insere o texto, ora apresentado. Busca-se socializar estudos sobre fundamentos históricos, teóricos e metodológicos a respeito dos modelos e das práticas da Pedagogia da Alternância, mediante: a) o contexto da origem, da expansão e consolidação na Europa e no Brasil; b) breve exposição sobre dois modelos europeus que coexistem no Brasil – francês e italiano; c) fundamentos teóricos metodológicos da Pedagogia da Alternância; d) Pedagogia da Alternância como possibilidade de Educação do Campo.

Em face do exposto, pode-se dizer que a Pedagogia da Alternância consiste em uma modalidade de educação do campo, específica, com princípios, finalidades e método definidos e específicos. Essa modalidade firmou-se e consolidou-se congregando a participação das famílias e das comunidades na condução do seu projeto pedagógico e na própria gestão da escola. Portanto, consiste em mais do que uma simples modalidade de organização da escolarização que segmenta tempos e espaços em prol do ajuste do calendário escolar ao calendário agrícola no contexto da Educação do Campo. Consiste, pois, numa pedagogia

que se sustenta na concepção de que a formação é resultado de um processo de diálogo entre o sujeito e os seus contextos, familiar, profissional, político, cultural, escolar, etc., processo este mediado pelo conhecimento acumulado historicamente. Trata-se de um método que privilegia o protagonismo dos sujeitos; de todos os sujeitos, sejam os jovens os educadores, os familiares, os demais agentes comunitários envolvidos (ANTUNES, MASSUCATTO & BERNARTT, 2014).

Pedagogia da alternância: origem, expansão e consolidação mundial

As primeiras Maisons Familiares Rurales (MFRs) surgiram em meio a profundas transformações e tensões no espaço rural. O evento da criação da primeira MFR ocorreu em Lauzun, no ano de 1937, no bojo de longas discussões e reflexões no meio camponês francês que se estendiam desde a década de 1920 (GARCIA-MARIRRODRIGA & CALVÓ, 2010). É importante salientar que a MFR emerge num momento histórico composto por uma série de crises enfrentadas no mundo rural francês, que então, percebia como alternativa a promoção do mundo rural por meio da educação e formação de seus jovens (GARCIA-MARIRRODRIGA e CALVÓ, 2010; BEGNAMI, 2003).

A insatisfação dos agricultores e de seus filhos com o sistema educacional da época, que não favorecia o meio rural, fez com que eles criassem um novo modelo. Tal proposta tinha como principal objetivo uma formação alternativa de acordo com a realidade dos jovens da província, oferecendo-lhes um aprendizado teórico-prático condizente com a realidade rural e, ainda, a recuperação da autoestima desses moradores. O projeto também pretendia

buscar o desenvolvimento rural e econômico da região, evitando que o êxodo continuasse acontecendo (TEIXEIRA, BERNARTT & TRINDADE, 2008).

Se torna possível compreender, assim, a Pedagogia da Alternância como um processo também de resistência e empoderamento no mundo rural. Para além, permite-nos visualizar a fase embrionária deste movimento como resultante de um longo período histórico de movimentos sociais, do meio rural, no qual suas raízes inspiradoras estavam centradas na democracia cristã. (BEGNAMI, 2003).

O processo de implantação da primeira MFR, como destaca Nosella (1977), foi tomado de forma intuitiva, sem necessariamente vincular-se a um referencial teórico-metodológico determinado, mas baseado nas demandas de cada comunidade e das implicações de suas racionalidades e diversidades engendradas às perspectivas de formação pretendidas. Posteriormente os estatutos aprovados determinavam que as MFR's deveriam possuir como elementos necessários: a) uma associação local responsável liderada por pais; b) uma pedagogia própria, que alternasse a formação entre o centro educativo, a família, a propriedade e o meio; c) uma preocupação pelo desenvolvimento local e; d) um enfoque integral da educação, que não se limitasse ao técnico profissional (GIMONET, 2007).

Para tanto, a partir da criação da primeira MFR, na década de 1930, se daria a expansão dos movimentos de formação por alternância. Grande parte desse processo de expansão, também está associado ao surgimento da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR)⁶, no ano de 1971, em Dakar (Senegal), órgão que representa as diferentes instituições promotoras de Escolas de Formação por Alternância que difunde os princípios dos CEFFAs: a alternância educativa

para uma formação associada; a participação das famílias na gestão e funcionamento de cada centro de formação, a participação pela extensão com foco no desenvolvimento rural, a promoção pessoal e coletiva do meio pela educação integrada e continuada das pessoas e o surgimento pelas autênticas associações de base (GARCIA-MARIRRODRIGA e CALVÓ, 2010).

A partir da formação da das MFR o projeto da Pedagogia da Alternância expandiu-se para outros países a começar pela Itália, e posteriormente Espanha e Portugal, criando assim um movimento heterogêneo, com algumas diferenças de seu modelo de origem:

Na Itália, o projeto passou por uma adaptação, passando a chamar-se de “Escola Família Rural” ou simplesmente “Escola Família” (NOGUEIRA, 1999). Além da modificação na nomenclatura, outras adaptações foram executadas, como é o caso da alternância, em que o jovem passa 15 dias em internato e 15 na propriedade. Ainda na Europa, outras experiências surgiram. Na Espanha em 1966 e em Portugal no ano de 1984. (ESTEVAM, 2012. p. 105).

Além da Europa, o continente Africano iniciou seu contato com o projeto em 1962 e o expandiu para diferentes países, tendo o apoio da UNMFR (*L'organisation du Mouvement des Maisons Familiales Rurales*), que disponibilizou assessores e monitores aos países africanos interessados na proposta para auxiliar na iniciação. Contando com esse apoio, as Maisons se expandiram rapidamente pela África e em 1962 foram implantadas no Congo, Togo e Senegal. Totalizando, no final da década de 1960, sete

países africanos com o projeto implantado. Nos dias de hoje, a África conta com 116 MFRs já implantadas e sete que estão no processo de instauração (ESTEVAM, 2012).

Conforme aponta Begnami (2003), o período de maior expansão concentrou-se entre os anos de 1945 a 1960, a partir de alguns acontecimentos mais relevantes, como o período de reconstrução do pós-guerra e com a revitalização da União Nacional das MFRs. Atualmente, a experiência iniciada em Sérignac-Peboudou já atingiu 40 países, em cinco continentes, África, América, Ásia, Europa e Oceania envolvendo em torno de 150 mil famílias rurais.

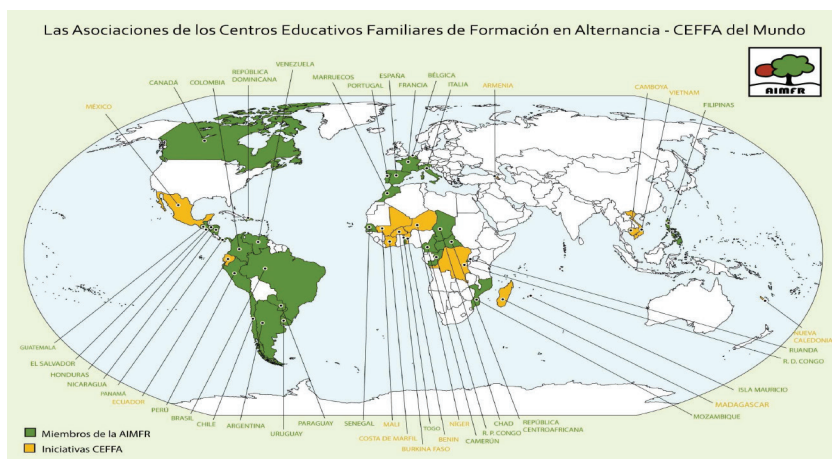


Figura 01 – Mapa de distribuição dos CEFFAs nos cinco Continentes
Fonte: BEGMANI, 2011.

A Europa possui cerca de 523 CEFFAs; a maior parte deles, 460, está na França. A América possui 603 CEFFAs. O Brasil lidera em número de CEFFAs, com cerca de 273, seguido da Argentina com 114 e Guatemala com 104. O continente africano possui 196 CEFFAs espalhados em 16 países. A Ásia e a Oceania possuem poucos CEFFAs. Na Ásia há apenas 4 e na Oceania 12 Centros (AIMFR, 2014).

Na América Latina, o primeiro lugar a implantar a Pedagogia da Alternância, a partir do movimento italiano, foi o Brasil em 1968. Logo depois, no ano seguinte, o projeto foi implantado também na Argentina e em outros países da América do Sul. Já na América Central, com um forte intercâmbio com a França, houve a implantação das Maisons em vários países, começando pela Nicarágua, em 1973 e logo se expandindo para os outros territórios. Ao contrário da Central, a América do Norte conta com apenas uma Maison, na região de Quebec, Canadá. As Filipinas marcaram o pioneirismo da Pedagogia da Alternância n em 1988, contando com a Ásia com ajuda e influência do movimento espanhol, expandindo-se para o Vietnã. Na Oceania as Maisons foram criadas em 1977, na Nova Caledônia, contando atualmente com oito MFRs em funcionamento e outras quatro no Taiti (ESTEVAM, 2012).

Formação por alternância no Brasil: movimentos italiano e francês

Como visto anteriormente, as Maisons se expandiram da França para Itália, Espanha, Portugal e posteriormente para os demais continentes.

No Brasil, a primeira experiência foi implantada no Estado do Espírito Santo, em 1968, No município de Anchieta. Suas experiências foram baseadas no modelo italiano, originando as Escolas Família Agrícolas (EFAs). O pioneiro dessa experiência foi o padre Humberto Pietogrande, nascido no norte da Itália, e fixando-se no Brasil em uma região agrícola do Espírito Santo, cujos moradores eram descendentes de italianos. Essa região enfrentava, na época, uma severa crise econômica e social, que passava ainda

pelo êxodo rural e a falta de mão de obra qualificada (PESSOTI, 1978). Como o padre conhecia o trabalho das EFAs italianas, viu naquela realidade a possibilidade de trazer a modalidade da Pedagogia da Alternância ao país como um meio para melhorar a qualidade de vida daqueles sujeitos. Foi construído então, um projeto que contestava a situação existente, que propunha uma ação de promoção social, comunitária e educativa (NOSELLA, 2007).

A influência do movimento italiano se estabeleceu no que tange aos aspectos administrativos e de organização das EFAs, enquanto a parte pedagógica, herdada do movimento francês pelas SFR (Scuole Famiglie Rurali) italianas, se manteve semelhante as Maisons francesas (ZAMBERLAN, 2003).

As primeiras EFA se caracterizavam como escolas informais com curso livre e duração de dois anos. O público era de Jovens rurais, filhos de agricultores familiares, na sua maioria fora da faixa etária, ou seja, eram Jovens com mais de 16 anos de idade” (BEGMANI, 2002, p.107).

As EFAs foram expandindo sua atuação profissional a partir de uma associação estadual ampliando sua atuação em nível nacional. Primeiramente foi criado o MEPES Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, fundado em 1968; a AECOFABA – Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia, fundada em 1979; FUNACI – Fundação Padre Antônio Dante Civieri – Piauí, fundada em 1989; AEFARO – Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia, fundada em 1992; AMEFA – Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas, fundada em 1993; UAEFAMA –

União das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão, fundada em 1997; REFAISA – Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido, fundada em 1997; RAEFAP – Rede das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Amapá, fundada em 2000; AEFACOT – Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins, fundada em 2002 e, AGEFA – Associação Gaúcha Pró Escolas Famílias Agrícolas, fundada em 2008 (BORDIN, 2014).

Atualmente são cerca de 113 centros estão distribuídos no Brasil. Todas essas entidades, além da Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), presentes nos Estados do Espírito Santo e Bahia, fazem parte da UNEFAB (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil), fundada em 1982 e localizada atualmente em Orizona – GO, que tem como finalidade ser uma instituição representativa e de assessoria às associações e EFAs no Brasil (UNEFAB, 2015).

A Pedagogia da Alternância tem traçado um percurso educacional em busca de uma identidade metodológica diante dos diferentes contextos que possam introduzir a proposta de um CEFFA. Dessa forma, foi elaborado na França pela União Nacional das Maisons Familiares Rurales, a “carta de identidade”, que estabelece critérios orientadores de um CEFFA, como a finalidade baseada na formação e desenvolvimento do meio, na ação específica do contexto rural, responsabilização das famílias para com a associação, o método pedagógico da alternância e uma equipe capaz de conduzir o conjunto (GIMONET, 2007).

A outra experiência com a Pedagogia da Alternância chegou ao Brasil a partir da década de 1980, com influências do movimento francês, dando origem as Casas Familiares Rurais (CFRs) Casas Familiares do Mar (CFRMs), que tiveram seu início

no Estado de Alagoas em 1981.

Enquanto as EFAs estão ligadas ao MEPES e a UNEFAB, as CFRs pertencem à Rede ARCAFAR (Associação Regional das Casas Familiares Rurais). Nos estados do Pará, Amazonas e Maranhão existe a ARCAFAR/NORTE e NORDESTE e nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul a ARCAFAR/SUL. As CFRs e CFRMs (apenas duas) somam cerca de 108 centros entre os estados do Amazonas, Pará, Maranhão, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina (ARCAFAR/SUL, 2014).

Com efeito, em razão da origem desse método e da semelhança de propósitos, as instituições que congregam essas organizações educacionais, assim como diversos pesquisadores da área, fazem uso de uma “terminologia genérica para se referir às instituições que praticam a alternância educativa no meio rural: Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs)” (TEIXEIRA, BERNARTT & TRINDADE, 2008, p. 229). O quadro 01 representa a jurisdição responsável pelos CEFFAs no Brasil.

Quadro 01 – Organização dos CEFFAs no Brasil

Organização	Abrangência
AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural	Mundial – com sede legal na França
UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil	Nacional – com sede em Brasília
MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo	Regional – com sede no Espírito Santo
ARCAFAR NORTE/NORDESTE (Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Norte e Nordeste do Brasil)	Regional (Maranhão, Pará e Amazonas) com sede no Maranhão
ARCAFAR SUL (Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil)	Regional (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) com sede no Paraná

Fonte: MATTOS (2014, p. 25).

Atualmente, os CEFFA brasileiros estão distribuídos em vinte estados, exceto em Alagoas, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte. As Escolas Famílias Agrícolas (EFA) estão nos seguintes Estados: Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso de Mato Grosso do Sul. As Casas Familiares Rurais (CFR) estão nos Estados da região Norte: Amazonas (03), Pará (26) e Maranhão (18) (BEGNAMI, 2011), e na região Sul, sendo especificamente, 58 CFRs: 40 no Paraná, 11 em Santa Catarina (sendo 02 Casas Familiares do Mar) e 07 no Rio Grande do Sul (ARCAFAR/SUL, 2014). A figura 02 representa a jurisdição responsável pelos CEFFA no Brasil.

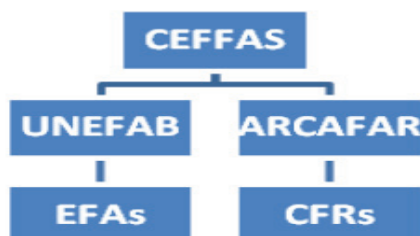


Figura 02 - Abrangência dos CEFFA.

Fonte: Nawroski (2010).

As EFAs são coordenadas pela UNEFAB e as CFRs pela rede ARCAFAR. Assim, os centros procuram possibilitar a formação integral dos Jovens do meio rural, promovendo o desenvolvimento regional e do local que vivem e convivem através das propostas metodológicas da Pedagogia da Alternância e do exercício da participação e organização na associação mantenedora. Assim, os centros procuram possibilitar a formação integral dos Jovens do meio rural, promovendo o desenvolvimento do local que vivem e convivem através das propostas metodológicas da Pedagogia da Alternância e do exercício da participação e organização na associação mantenedora.

No entanto, cabe ressaltar, que o sistema de Alternância das EFAs é diferente do das CFRs. Conforme Estevam (2012), nos cursos regulares de primeiro grau a alternância é feita de modo que o aluno passa uma semana na escola e uma semana na propriedade, e o critério de ingresso dos jovens de ambos os sexos é ter idade mínima de 14 anos. Já no Ensino Médio (2º grau), o jovem passa 15 dias na escola e 15 na propriedade. O quadro a seguir apresenta algumas especificidades das EFAs e das CFRs.

Quadro 02: semelhanças e diferenças entre EFAs e CFRs

Movimento Francês: CFRs	Prioriza a formação técnica do educando/a. Diferencia-se das EFAs por adotar o regime de suplência. Existem casos de o jovem permanecer duas semanas na Escola e uma semana na família. Por isso, em grande parte, a denominação de Casa Familiar Rural.
Movimento Italiano: EFAs	Enfatiza a formação escolar dos educandos/as a partir do regime seriado e regularizado junto às Secretarias Estaduais de Educação (SEE) possuindo também a formação técnica, tanto no Ensino Fundamental, bem como, de forma mais específica, no Ensino Médio, onde se trabalha a Educação Profissional de Técnico em Agropecuária.

Fonte: adaptado Nascimento, (2005, p.46).

Entretanto, as receitas das EFAs e das CFRs variam de região para região, visando sempre contribuir e atender às necessidades de determinado local. Para que essa pedagogia se fortaleça, Estevam (2012) salienta que o movimento da PA está passando por uma fase de aproximação entre as experiências, organizada pela rede ARCAFAR e UNEFAB, de modo a estabelecer uma aliança entre elas e outras redes que trabalham com a mesma forma de ensino.

Por conta de sua especificidade a PA orienta seu trabalho a partir de uma série de fundamentos teórico metodológicos que contribuem para a formação integral dos jovens do campo.

Fundamentos teórico metodológicos da pedagogia da alternância

Desde o momento de sua concepção todos os envolvidos no processo de implantação compreendiam a importância de um método que possibilitasse uma formação para além da acadêmica, mas integral, que os tornasse aptos a refletir sobre as questões que perpassavam o meio rural, e consequentemente contribuir com

seu desenvolvimento.

A Pedagogia da Alternância é uma metodologia praticada nos centros de formação familiar por alternância, a qual rompe com a educação convencional, e onde o jovem, geralmente filho de agricultores, alterna, espaços e tempos. Esse modelo educativo procura conjugar experiências formativas distintas as quais se distribuem ao longo de diferentes tempos e espaços, buscando a formação profissional da juventude rural (TEIXEIRA e ANTUNES, 2011).

Como espaços compreendem-se os locais onde se processa a formação, podem ser escola, indústria, comércio ou a propriedade agrícola. Quanto aos tempos, tratam-se dos períodos de permanência dos jovens nesses locais. Independente do espaço, os jovens experimentam uma formação de modo integral cuja articulação entre educação e trabalho é fundamental (TEIXEIRA e ANTUNES, 2011).

Para atenderem a tais aspectos, o ensino nesse contexto precisa articular conhecimentos teóricos e práticos. Por essa razão, a PA possui objetivos considerados fundamentais, a saber: a formação integral do jovem bem como, o desenvolvimento local através da própria Alternância, e do trabalho em conjunto com as famílias desses jovens (GARCIA-MARRIRODRIGA; CALVÓ 2010).

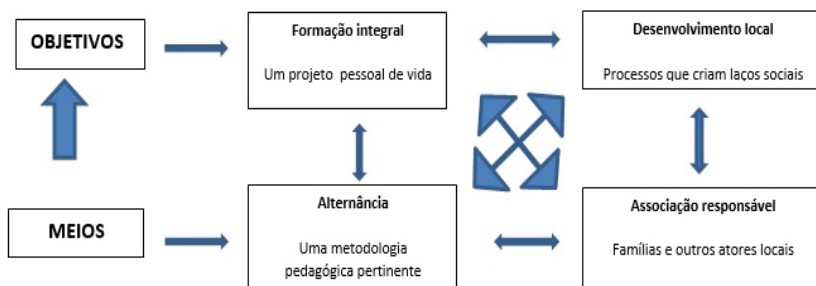


Figura 03 – Os quatro pilares dos CEFFAS.
 Fonte: Adaptado de GARCIA-MARRIRODRIGA; CALVÓ (2010).

Observa-se que os pilares que sustentam a Pedagogia da Alternância e a tornam um modelo educativo diferenciado são formados pelos objetivos e meios, isto é, é através da alternância entre tempos e espaços diferenciados e contanto com a participação das famílias e associações locais que os jovens são formados profissionalmente de maneira integral, e com vistas ao desenvolvimento do meio onde estão inseridos.

Os jovens permanecem uma semana nos Centros Familiares de Formação por Alternância adquirindo embasamento teórico e uma semana nas propriedades agrícolas para aplicar tais conhecimentos, todo esse processo é constantemente acompanhado pelos educadores dos CEFFAs – monitores e professores – além disso, são proporcionados outros ambientes de aprendizado como indústrias, ou mesmo o contato com atores sociais daquela determinada região.

De acordo com Rocha (2007), para essa dinâmica preconiza-se o trabalho contextualizado e essa formação integral busca atender quatro aspectos, o desenvolvimento de todas as potencialidades, a articulação dos saberes por meio de abordagens interdisciplinares,

transdisciplinares e transversais, projetos temáticos que orientem o ensino, tempo para a organização de experiências diversificadas e educativas na escola e no meio familiar.

Os elementos que tornam a Pedagogia da Alternância um modelo pedagógico adequado aos jovens do campo, são, pois, procedimentos didático-pedagógicos que orientam o trabalho pedagógico e o processo de formação desses jovens, possibilitando a reflexão nos diferentes espaços dos quais participam e estão sintetizados na tabela abaixo.

Tabela 01: Procedimentos didático-pedagógicos da PA.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS	
PROCEDIMENTOS	FUNÇÃO
Pesquisa Participativa	Realizada com família e comunidade e objetiva compreender questões que envolvem a comunidade de maneira geral e as atividades produtivas ou não.
Plano de Formação	Contém os objetivos orientadores da CFR, considerando o contexto dos jovens, bem as metas almejadas por eles e suas famílias.
Temas Geradores	Temáticas previamente elaboradas com a participação da família, são discutidas com o intuito de impulsionar reflexões sobre a realidade local, preconiza por trabalho interdisciplinar.
Plano de Estudos	Instrumento de investigação da realidade que permite ao jovem compreender dificuldades, contradições e benefícios presentes nela com vistas a construção de mecanismos que auxiliem no desenvolvimento do estudo.
Pesquisa da Realidade	Roteiro de estudo realizado por educadores e jovens, fundamentado nos temas geradores do Plano de Formação. Os jovens têm a possibilidade de escolher temáticas presentes na vida real e pesquisar sobre ela

Caderno da Realidade	Trata-se de um mecanismo que possibilita a sistematização da pesquisa e a avaliação da aprendizagem, organizar suas atividades, permitindo a tomada de consciência ao longo do processo de aprendizagem.
Colocação em Comum	Momento de discussões e construções de conhecimento entre jovens e educadores.
Cadernos Pedagógicos	Funciona como uma espécie de diário de campo onde o jovem pode anotar suas observações e atividades desenvolvidas.
Atendimento Individual	Após a colocação em comum os jovens são atendidos individualmente pelos educadores, a fim de solucionar possíveis dificuldades dos jovens.
Visita de Estudos	Atividades que envolvem toda a comunidade escolar e para além dela, sua finalidade é propiciar uma troca de experiências entre as famílias e comunidade.
Visita às Famílias	Atividades que visam à formação integral, permitindo aos jovens aprimorar seus conhecimentos para além do espaço escolar.
Intervenções Externas	Visita de pessoas que não fazem parte do cotidiano escolar, mas que fazem parte da comunidade – médicos, dentistas, agrônomos.
Auto avaliação	Os jovens avaliam seu processo de aprendizagem.
Projeto Profissional do Jovem	Tem como finalidade inserir o jovem no mercado de trabalho, fortalecer a agricultura e sustentabilidade ambiental, trata-se de um estágio que impulsiona o desenvolvimento do meio, uma vez que interliga todos os conhecimentos adquiridos ao longo de sua permanência, possibilitando a ele refletir.

Fonte: elaborado pelos autores (TEIXEIRA, CORONA, BERNARTT, BRAIDA, 2010); (MASCARELLO, 2010).

Evidencia-se que cada um dos procedimentos possui funções específicas na construção do conhecimento que permitem aos jovens uma formação para a vida, além disso, em todos, os jovens são incentivados a tornarem-se auto formadores e os educadores

são vistos como mediadores na formação.

A Pedagogia da Alternância em seus princípios e fundamentos se propõe a buscar uma formação integral que atenda a todos esses aspectos, considerando ainda que o jovem torne-se um protagonista, tenha sua identidade valorizada, possa participar de discussões pertinentes a sua realidade local, lute por seus direitos e pelos direitos de seu “lugar” e ainda impulsiona o jovem a ser agente construtor de conhecimento, valorizando as inúmeras formas de saberes, refletindo e buscando meios de contribuir para um desenvolvimento local sustentável (ROCHA, 2007).

Nesse sentido, a participação das famílias e comunidade é fundamental nesse contexto, uma vez que, uma formação adequada resulta do diálogo entre os indivíduos e os contextos dos quais os jovens fazem parte, assumindo que o conhecimento acumulado ao longo da história é responsável por essa mediação.

A pedagogia da alternância como uma possibilidade para a educação do campo

Discutir sobre a Pedagogia da Alternância, no contexto da Educação do Campo, implica em buscar elementos diferenciados de caracterização e argumentação que permitam buscar indícios para respostas ao seguinte questionamento: há especificidades na educação do campo? Há especificidades ou singularidades na Pedagogia da Alternância? Quais as bases teórico-metodológicas para tal? Embrenhar-se neste cenário torna-se assim, desafiador, na medida em que, de modo inequívoco, a prática educativa vivenciada pelos CEFFAs agrega uma multiplicidade de elementos de análise que nos impõe uma postura de coerência e precaução

metodológica necessária para que deles seja possível apropriar-se.

Neste sentido, buscamos neste espaço, agregar alguns elementos fundamentais para a compreensão da Pedagogia da Alternância, como modalidade de ensino inserida num contexto mais abrangente da Educação do Campo.

Iniciamos, pois, pelo que Gimonet (2007) denomina de “identidade comum”. Para o autor, as CFRs, ou MFRs, no caso francês, possuem uma identidade comum, que, contudo, é assumida de modo a preservar as peculiaridades do meio no qual estão inseridas, e principalmente, alicerçadas sobre as noções de identidade e pertencimento. É a partir destes elementos que podemos melhor compreender os pilares deste movimento de formação e as suas inter-relações. Ou seja, é por meio desta identidade única em diálogo com o meio que torna possível também o diálogo entre o que se considera os pilares da Pedagogia da Alternância, tanto no viés teórico quanto na prática educativa vivenciada pelos CEFFAs.

É possível perceber neste método a preocupação em torno de uma formação integral, a partir da elaboração de um projeto pessoal de vida, que diz respeito também à apropriação de conhecimento técnico para levá-lo à sua efetividade, mas por meio da alternância como metodologia pedagógica. Ademais, é por meio desta relação que se vislumbra no bojo da Pedagogia da Alternância possibilidades para o desenvolvimento do meio em diversas dimensões principalmente por consistir num processo de formação que abarca a família e sujeitos da comunidade local.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996) em seu artigo 23 abre várias possibilidades para a organização da Educação Básica, tais como a seriação anual, a periodização semestral, a alternância regular de períodos

de estudos, dentre outras, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. No artigo 28 dessa mesma lei, lê-se que a oferta da Educação Básica para a população rural deverá levar em conta as peculiaridades da vida nesse contexto, inclusive no que diz respeito à adequação do calendário escolar à sazonalidade da agricultura.

Assim, do ponto de vista legal são esses dispositivos que têm sido invocados para justificar e defender a legalidade da Pedagogia da Alternância perante os sistemas de ensino. Mas queremos chamar a atenção para um ponto que parece, às vezes, passar despercebido. Trata-se da diferença entre alternância regular de tempos e espaços e Pedagogia da Alternância. Aquela pode subsistir sem esta, mas esta, de modo algum pode prescindir daquela.

A alternância de tempos e espaços pode ser utilizada em qualquer nível de ensino e com qualquer pedagogia enquanto teoria da educação. Isto é, com qualquer método pedagógico. Já a Pedagogia da Alternância, por sua vez, consiste num método pedagógico cuja alternância de tempos e espaços é apenas uma condição necessária, porém não suficiente.

Conforme já afirmamos, o método da Pedagogia da Alternância compreende uma metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional.

Os espaços dizem respeito aos locais onde a formação se processa: escola (Casas Familiares Rurais, Casas Família Agrícolas, dentre outras), indústria, propriedade agrícola, comércio, etc. Os tempos dizem respeito aos períodos de permanência dos jovens nesses espaços. Em quaisquer dos espaços a formação é

experienciada em tempo integral, tendo-se como pressuposto a necessária articulação entre educação e trabalho, teoria e prática, de modo que se favoreça ao educando meios para a reflexão acerca de suas próprias experiências formativas. E é sob esse pressuposto que o trabalho pode ser concebido como princípio educativo para a Pedagogia da Alternância.

Nos tempos e espaços são desenvolvidas atividades educativas previamente planejadas e orientadas em sua execução. Ou seja, a Pedagogia da Alternância tem um conjunto de procedimentos didático-pedagógicos específicos denominados, conforme já demonstrado, acima: Pesquisa Participativa, Plano de Formação, Temas Geradores, Plano de Estudos, Pesquisa da Realidade, Caderno da Realidade, Colocação em Comum, Cadernos Pedagógicos, Atendimento Individual, Visita de Estudos, Visitas às Famílias, Intervenções Externas, Auto avaliação, Estágio e Projeto Profissional do Jovem (PPJ), também chamado de Projeto de Vida.

Trata-se de uma proposta pedagógica que procura articular diferentes espaços e tempos formativos, alternando momentos de atividade no meio sócio-profissional do educando e momentos de atividade escolar propriamente dita, nos quais se focaliza o conhecimento acumulado, considerando sempre as experiências concretas dos alunos. Desse modo, como pontua Silva (2006, p. 6), “a alternância, enquanto princípio pedagógico, mais que característica de sucessões repetidas de sequências, visa desenvolver na formação das jovens situações em que o mundo escolar se posiciona em interação com o mundo que o rodeia”.

A Pedagogia da Alternância enfatiza a participação das famílias e das comunidades na condução do projeto pedagógico e na própria gestão da escola. Portanto, trata-se mais do que uma

simples modalidade de organização da escolarização que alterna tempos e espaços para favorecer o ajuste do calendário escolar ao calendário agrícola no contexto da Educação do Campo. Com efeito, consiste numa pedagogia que se sustenta na concepção de que a formação resulta de um processo interativo entre o sujeito e os seus contextos, familiar, profissional, político, cultural, escolar, etc., processo este mediado pelo conhecimento acumulado historicamente.

Autores como Gimonet (2007), Begnami (2006) e Silva (2006) consideram como coformadores os sujeitos atuantes em outros contextos não-escolares que participam da formação do jovem. Isso significa que na Pedagogia da Alternância o contexto sócioprofissional é visto como mais do que um espaço “de socialização e/ou de implementação de conteúdos escolares” (SILVA, 2006, p. 19), embora essa diversidade de relações presentes no processo de formação do jovem coloque para os educadores o desafio de articular nos tempos-comunidade e tempos-escola “os diversos campos dos saberes: práticos, populares, empíricos e teórico-científicos” (BEGNAMI, 2006, p. 33). Enfim, consiste em um método que privilegia o protagonismo dos sujeitos; de todos os sujeitos, dos jovens, dos educadores, dos familiares, dos demais agentes comunitários envolvidos.

No que diz respeito aos fundamentos da educação, o método da alternância enfatiza a necessidade de romper com formas de ensino baseadas na transmissão vertical de conhecimentos, partindo-se do pressuposto de que “o conhecimento deve ser construído na interação das pessoas entre si e das pessoas com o meio onde estão inseridas.” (BEGNAMI, 2006, p. 32). Por conseguinte, considera-se que cada elemento contextual tem uma característica formativa. Não obstante, não se trata de que

o meio seja aí concebido como elemento de pressão sobre o indivíduo, como se depreenderia de uma concepção empirista de aprendizagem.

Com efeito, a Pedagogia da Alternância pressupõe que o jovem seja o principal ator de sua formação. Por isso, sua concepção de aprendizagem está próxima das abordagens conceituais de autores como Jean Piaget, Paulo Freire e Edgard Morin; David Kolb e Dermeval Saviani (GIMONET, 1999; BEGNAMI, 2006), além de outros estudiosos do campo educacional como Mikhail Pistrak e de Lev Vigotski, ainda que esses diversos autores não necessariamente compartilhem dos mesmos pressupostos teórico-metodológicos.

João Batista Begnami, discutindo o tema dos princípios educativos dos Centros familiares de Formação por Alternância, é bastante explícito quando afirma que na Pedagogia da Alternância “o processo de aprendizagem opera a partir da realidade observada e refletida e a ela retorna com o compromisso de intervir e buscar soluções para os problemas que a realidade apresenta” (BEGNAMI, 2006, p. 36). Isso equivale a dizer que nessa metodologia parte-se da experiência concreta do educando, problematiza-se e reflete-se sobre sua realidade, com a finalidade de à mesma voltar para transformá-la.

Outro fundamento da Pedagogia da Alternância consiste no pressuposto da articulação entre teoria e prática como condição necessária para a formação do sujeito. Por conseguinte, nesse método tem-se que a teoria e a prática não se constituem como momentos distintos do processo de aprendizagem, mas como dois aspectos que se interpenetram numa relação dialética.

Dessa forma, a alternância constitui-se numa pedagogia da práxis, na medida em que concebe a teoria e a prática como

autônomas e mutuamente dependentes, isto é, que ambas mantêm entre si uma relação de unidade no sentido atribuído pela dialética materialista. No contexto teórico do materialismo dialético a garantia de validade de uma teoria se dá pelo seu confronto com a prática, isto é, pela sua ação na realidade. Por outro lado, ainda que as teorias surjam e/ou venham a ser como que antecipações ideais de determinadas práticas, a atividade prática pode ser fonte de novas teorias. Assim sendo, as relações entre teoria e prática decorrem num processo em que, às vezes, se passa da teoria à prática; outras da prática à teoria.

Enfatizamos, por fim, um aspecto da Pedagogia da Alternância que entendemos se coadunar com os princípios da Educação do Campo enunciados antes. Trata-se do fato de que a Pedagogia da Alternância que se pratica nas assenta-se em quatro princípios: 1) o próprio método da alternância; 2) a ênfase na formação integral do jovem; 3) a participação das famílias na condução do projeto educativo e na gestão da escola; 4) o desenvolvimento do meio.

Considerações Finais

Nossa pretensão neste texto girou em torno de demonstrar o método da Pedagogia da Alternância como uma possibilidade de educação do campo, e para isso, em que modelos e práticas está assentada. Observamos, pois, que se trata de uma metodologia de organização da educação em nível escolar que congrega diferentes experiências formativas disseminadas em tempos e espaços distintos, cuja finalidade é a formação profissional, voltada para o campo. Esse método, hoje, disseminado no Brasil, começou em 1935 por intermédio de um reduzido grupo de agricultores

franceses insatisfeitos com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia, em suas opiniões, as especificidades da Educação para o meio campesino. Essa metodologia se expandiu para a Europa, a partir da década de 1950, chegando a atingir todos os cinco continentes na atualidade.

As pesquisas revelaram que, na contemporaneidade, no Brasil, coexistem dois modelos de Pedagogia da Alternância, o francês e o italiano. A experiência com a Pedagogia da Alternância iniciou-se em 1969 no estado do Espírito Santo, por intermédio do MEPES, onde foram implementadas as três primeiras Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), baseadas no modelo italiano (de origem francesa). O modelo francês da Pedagogia da Alternância chegou ao Brasil a partir da década de 1980, no Estado de Alagoas, dando origem as Casas Familiares Rurais (CFRs), e mais recentemente às Casas Familiares do Mar (CFRMs). Em 1981 esse modelo se expande para as regiões Sul e Nordeste. Essas escolas são denominadas de Centros de Formação por Alternância (CEFFAs), e, estas no Brasil, estão vinculadas à União Nacional das Escolas Família Agrícolas (UNEFAB) que, por sua vez, é filiada à AIMFR.

Com efeito, estabelecido o cenário acerca dos movimentos da Pedagogia da Alternância, é possível compreender com maior clareza o curso desta modalidade da Educação do Campo no contexto brasileiro. Verifica-se, que as Escolas Famílias Agrícolas -EFAs chegaram antes das CFRs no Brasil. No estado do Espírito Santo, as EFAs foram criadas por iniciativa do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) e contaram com o apoio institucional e financeiro da Igreja católica e da sociedade italiana por intermédio do Padre Humberto Pietrogrande.

Convém salientar que assim, como no caso das CFRs e CFRMs, as EFAs, no âmbito de atuação do MEPES, também constituem-se

como “instituições familiares escola família, instituição familiar, destinada ao desenvolvimento dos jovens rurais, à promoção humana e ao desenvolvimento das comunidades” (MEPES, 1971, p. 1). Em seus históricos percebe-se a forte atuação dos jesuítas, principalmente representado pelo Padre Humberto Pietrogrande (recentemente falecido), que a partir de janeiro de 1965, após breve permanência em Anchieta constatara as problemáticas enfrentadas no campo, já devidamente contextualizadas. É assim, estabelecido um projeto de intercâmbio entre Brasil e Itália, que previu também 7 bolsas de estudo no intuito de fomentar a formação para o campo que “atacasse” o setor sanitário, industrial e agrícola. Um dos núcleos de formação seriam o CECAT – Centro de Educação, Cooperação e Assistência Técnica, em Treviso. O Centro foi criado na década de 1950, com o objetivo era reunir e qualificar os pequenos produtores rurais e solucionar os grandes limites da época. Nos anos de 1960, na região havia mais de 12 mil famílias sem energia elétrica, a renda era muito baixa, mais de 200 mil pessoas havia emigrado, a maioria era analfabeta e o campo era mal explorado.

Já no caso das CFRs, a primeira instalação aconteceu em Pernambuco em 1968. No Sul, o projeto teria início no município de Barracão, região Sudoeste, 1989, expandindo-se a partir de 1991 para os estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, também estruturado aos movimentos católicos, como se verifica no resgate histórico da própria ARCAFARSUL: “A origem da Pedagogia da Alternância se encontra, assim, dialogicamente unida à estrutura eclesial o que se caracteriza até nossos dias” (2014, p. 1).

Atualmente as CFRs e as CFMs pertencem à rede ARCAFAR. Nos estados do Pará, Amazonas e maranhão existe a ARCAFAR/NORTE e NORDESTE e nos estados do Paraná, Santa Catarina e

Rio Grande do Sul a ARCAFAR/SUL.

Em se tratando das iniciativas em torno da Pedagogia da Alternância e das Casas Familiares Rurais e do Mar analisadas, ainda, assume-se a fundamental importância das Associações de pais, formadas por agricultores e pescadores artesanais, que lutam pelo acesso e garantia ao direito à educação contextualizada às suas perspectivas e projetos políticos, para além dos pedagógicos.

Pode-se dizer, então, que a Pedagogia da Alternância propõe aos jovens as experiências educativas escolar estabelecidas e vivenciadas pelas interações proporcionadas durante a sua formação por meio da participação junto a Associação Local com mobilizações em assembleias, encontros e ações coletivas nas comunidades além das intervenções através dos instrumentos pedagógicos próprios.

Por fim, pode-se dizer que a Pedagogia da Alternância como proposta de educação do campo é uma ação educacional, cujo foco está centrado na formação humana, integral, no desenvolvimento pleno do humano, na perspectiva de perceber-se inserido e empoderado da dinâmica social e econômica da sociedade, buscando na cultura e na valorização do saber da experiência o fundamento desta formação humanizadora. Pode-se dizer, então que a Pedagogia da Alternância e Educação do Campo se coadunam, embasadas em uma proposta educacional articulada na Educação Básica, sob a concepção de formação integral, ultrapassando a ideia de treinamento e preparação para o trabalho, e “aportando na concepção de uma proposta de formação para o mundo do trabalho no campo, buscando superar a concepção do sujeito como ser produtivo, unindo a reflexão com a ação, tornando-o partícipe do desenvolvimento do seu contexto local e familiar no qual pode aliar os saberes técnicos com os saberes

empíricos” (ANTUNES, MACUCATTO, BERNATT, 2014, p. 16).

Notas

1)Doutorado em Educação (UNICAMP). Pós-Doutorado em Educação (UNOCHAPECÓ). Docente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGR) e do Programa de Pós-Graduação em Letras, da UTFPR Câmpus Pato Branco. Líder Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Linguagem (GEPEL), Vice-Líder do Centro de Apoio do Desenvolvimento Regional (CEPAD). Membro do Grupo de Estudos sobre Imigrações para a Região Oeste de Santa Catarina (GEIROSC). E-mail: marialbernartt@gmail.com//marlou@pq.cnpq.br

2)Licenciada em Letras – Português-Inglês (UTFPR). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR). Bolsista CNPq. E-mail: leticristina.a@gmail.com

3)Licenciada em Letras – Português-Inglês (UTFPR). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR). E-mail: naymassucatto@gmail.com

4)Docente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR Câmpus Pato Branco. Graduação em Administração. Mestrado e Doutorado em Tecnologia (PPGTE). E-mail gpezarico@gmail.com

5)Docente do Programa de Pós-Graduação Educação (PPGE), e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais, da UNOCHAPECÓ. Graduação em História e Estudos Sociais. Mestrado e Doutorado em Desenvolvimento Regional. E-mail: leonel@unochapeco.edu.br

6)Ressalta-se que a criação da AIMFR neste período fora precedida por uma série de encontros anteriores, tais como Royan (França, 1969), Brenes (Espanha, 1971), Verona (Itália, 1972), Lyon (França, 1972), Valladolid (Espanha, 1973) e Bolonha (Itália, 1974).

Referências

AIMFR. Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural. Disponível em: <http://www.aimfr.org/>, acessado em julho de 2015.

ANTUNES, L. C. MASSUCATTO, N., BERNATT, M.L. A Pedagogia da Alternância no contexto mundial: educação do campo para a formação do jovem rural. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. p.15.

ARCAFAR SUL. Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil. Disponível em: <http://www.arcafarsul.org.br/page/home>, acessado em julho de 2014.

BEGMANI, João Batista. Experiência das Escolas Famílias Agrícolas – EFAs do Brasil. In: **Pedagogia da Alternância**: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas- UNEFAB, 2002, p.106 – 117.

_____. Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. 2003. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Nova de Lisboa/ Universidade François Rabelais/UNEFAB. Brasília. 2003.

_____. Pedagogia da Alternância como sistema educativo. Revista da Formação por Alternância. **Revista da Formação por Alternância Brasília**: UNEFAB, 2006, n. 3. p. 24-47.

_____. **Os CEFFAs e a Educação Média e Profissional Integrada**. Texto elaborado para a Equipe Pedagógica Nacional dos CEFFAs do Brasil. Brasília: Rede dos CEFFAs/UNEFAB/ARCAFAR SUL/ARCAFAR NE/NO, 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. DO, de 20 de dezembro de 1996.

ESTEVAM, D. O. Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.

_____. **Casa Familiar Rural**: A formação com base na Pedagogia da Alternância. Editora Insular, 2a Edição, 2012.

GARCIA-MARIRRODRIGA, R.; CALVÓ, P. P. Formação em Alternância e desenvolvimento local: **o movimento educativo dos CEFFA no mundo**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GIMONET, J. C. **Nascimento e Desenvolvimento de um Movimento Educativo: As Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação**. In: Seminário Internacional Sobre Pedagogia da Alternância. Pedagogia da Alternância. Alternância e Desenvolvimento. Salvador, BA: SIMFR/VITAE/ UNEFAB. 1999. p. 39-48.

_____. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFA**. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR- Associação Internacional dos Movimentos de Formação Rural, 2007.

MATTOS, L. M. S de. O plano de formação no contexto da pedagogia da alternância: articulações entre temas geradores e conteúdos do ensino médio na Casa Familiar Rural de Cruz Machado – PR. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco, PR, 2014.

MASCARELO, C. B. **Pedagogia da alternância: formação integral e desenvolvimento do meio**. Universidade Católica de Brasília. 2010.

MEPES. Pedagogia e metodologia das Escolas Famílias Rurais. Anchieta, SP: MEPES, 1971 (mimeo).

NAWROSKI, A. Pedagogia da Alternância: Caminhos Teóricos. 2010. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

NASCIMENTO, C.G. A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: Um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 2005.

NOSELLA, P. Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. 1977. 204 p. **Dissertação de Mestrado**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1977. p.027045, 2008.

NOSELLA, P. **Revista Formação por Alternância**, União Nacional das Escolas Família Agrícolas do Brasil, v. 4, Brasília, julho de 2007.

PESSOTI, A. Escola da Família Agrícola: uma alternativa para o ensino rural. **Dissertação de Mestrado**. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. 1978.

ROCHA, I. X. O. A Formação Integral nos CEFFAs. In: **Revista Formação por Alternância**. Brasília, DF: UNEFAB, Dez. 2007.

SILVA, A. M. A trajetória sócio-histórica da educação em alternância no Piauí. 2006. 259 p. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal do Piauí, Teresina. 2006.

SILVA, L. H. A Educação do Campo em foco: avanços e perspectivas da Pedagogia da Alternância em Minas Gerais. In: **28a Reunião Anual da ANPED** (Gt Movimentos Sociais E Educação Nº 3). 2005. Anais... Caxambu: ANPED, 2005.

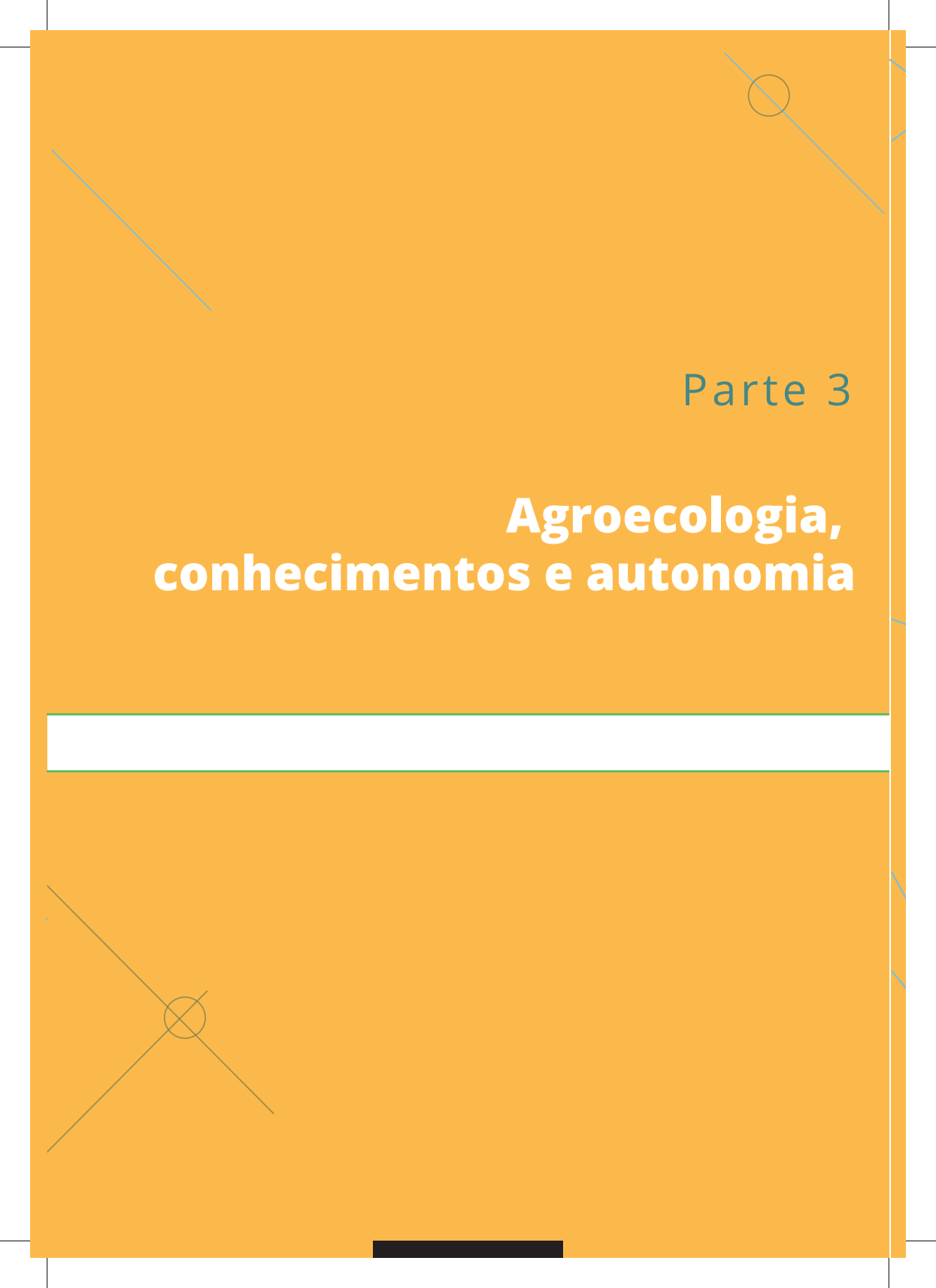
TEIXEIRA E. S. ANTUNES, L. C. **Casas familiares rurais e desempenho escolar: um estudo na região sudoeste do Paraná.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 34, p. 951-969, set./dez. 2011.

TEIXEIRA, E; BERNARTT, M.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 227-242, mai/ago, 2008.

TEIXEIRA, E.S.; CORONA, H.M.; BERNARTT, M. L.; BRAIDA, J. A. **Relatório Técnico de Projeto de Pesquisa Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável da Agricultura Familiar.** UTFPR, 2010.

UNEFAB. União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas. Disponível em: http://www.unefab.org.br/p/efas_3936.html#.VdeLjbJViko, acessado em agosto de 2015.

ZAMBERLAM, S. O lugar da família na vida institucional da escola-família: participação e relações de poder. **Dissertação de Mestrado.** Ciências da Educação. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Educação Da Universidade Nova de Lisboa. Anchieta, ES. 2003.



Parte 3

Agroecologia, conhecimentos e autonomia



AGRICULTURA ECOLÓGICA Y DECRECIMIENTO ECONÓMICO: UNA PERSPECTIVA AGROECOLÓGICA

Manuel Gonzales de Molina¹

Introducción.

La manera en que se satisfacen hoy las necesidades endosomáticas del ser humano constituye una de las fuentes principales de insustentabilidad. Se estima, por ejemplo, que la agricultura y la ganadería convencionales son responsables de entre el 44 y el 57% de las emisiones de gases de efecto invernadero, resultado de sumar las emisiones de las actividades estrictamente agrícolas (11-15%), de la deforestación (15-18%), del procesamiento, transporte y refrigeración de alimentos (15-20%) y de los residuos orgánicos (3-4%), según datos aportados por la ong “Grain” (www.grain.org., capturada en 26-VII-2010).

La actividad agraria, que antaño era el centro de toda actividad económica y fuente principal de energía, ocupa un lugar cada vez más subsidiario, una parte subordinada del sistema alimentario mundial. Sigue proporcionando el grueso de la energía endosomática, pero se han producido cambios muy importantes motivados, entre otros factores, por la aparición de nuevos y cada vez más costosos procesos entre la producción y el consumo.

La transformación agroalimentaria y la distribución tienen ahora un protagonismo inédito. La comida procesada ha desbancado a la que se toma en fresco y cada vez se consumen más alimentos fuera del hogar. El mercado alimentario se ha vuelto global, por el que circulan productos alimenticios con un alto consumo incorporado de energía y materiales (transporte, procesado, logística, etc.). En la alimentación humana intervienen ahora nuevos y más sofisticados “artefactos” movidos por gas o electricidad que han incrementado el coste energético de la alimentación.

Se ha producido, además, un cambio significativo en la dieta de los países desarrollados donde la carne y productos ganaderos ocupan un alto porcentaje, haciendo aumentar la cabaña ganadera hasta niveles insospechados. Para su manutención se han retirado tierras para la alimentación humana o se han dedicado parte de ellas al cultivo de piensos para su engorde. Según KRAUSMANN (2008), la apropiación global de biomasa terrestre alcanzó en el año 2000 los 18.700 M de t de materia seca por año, un 16% de la producción primaria neta terrestre. De esta cantidad, sólo un 12% de la biomasa vegetal fue a parar directamente a la alimentación humana; un 58% se utilizó para alimentar al ganado, otro 20% sirvió de materia prima para la industria y el 10% restante siguió usándose como combustible.

Sin embargo, el estudio de los problemas socio-ambientales causados por la manera en que se organiza la alimentación humana y sus posibles soluciones se ha abordado de manera tradicional, esto es, otorgando a las actividades agrarias el papel más relevante y relegando a un lugar secundario a las demás actividades que intervienen en el cada vez más largo y complejo proceso alimentario. De ello no se ha librado la Agroecología y

en general las propuestas que pretenden dotar de un grado mayor de sostenibilidad a las actividades agrarias. Es conveniente, pues, un cambio de enfoque que considere el proceso agroalimentario en su conjunto, no sólo porque resulta hoy difícil explicar la producción sin los modelos de consumo, sino también porque en la alimentación humana intervienen procesos que usan una fracción cada vez más importante de los flujos de energía y materiales que atraviesan el metabolismo social en su conjunto. Este cambio de enfoque hacia una concepción global del proceso metabólico de consumo endosomático, esto es, hacia una concepción de la sustentabilidad agraria más allá de los agroecosistemas, fue reivindicada hace algún tiempo por varios autores (FRANCIS et al., 2003), pero no ha tenido aún la aceptación que debiera entre la comunidad de los agroecólogos.

Este viraje hacia una concepción más integral de la alimentación resulta esencial. Cualquier alternativa al actual estado de cosas debe necesariamente partir de la constatación de un hecho esencial: la intensidad del metabolismo de las sociedades occidentales es claramente insustentable. El consumo de energía y materiales, así como la producción de residuos ha traspasado todas las líneas rojas que aseguran el mantenimiento de los ecosistemas. Este nivel de consumo debe disminuir hasta hacerse sostenible, esto es, debe decrecer hasta unos niveles adecuados. En este contexto han surgido propuestas de decrecimiento sostenible (LATOUCHE 2008 y 2009; FOURNIER, 2008; KALLIS, et. al. 2010) que abordan esta necesidad desde la Economía Ecológica, la Ecología Política y otras disciplinas. La Agroecología, que comparte con las citadas, su carácter híbrido, transdisciplinario y comprometido con la sustentabilidad, debería asumir esta propuesta, especialmente indicada para el sistema agroalimentario

(SAA en adelante) de los países ricos y, más en concreto, para España. Ello es beneficioso tanto para la Agroecología como para la propia alternativa del decrecimiento. Obliga a esta a adoptar un planteamiento mucho más amplio de la alimentación humana que no se detiene en el mundo rural, sino que integra todo el sistema agroalimentario y las actividades agrarias que de manera creciente tienen su sede en el mundo urbano. Por su parte, el decrecimiento, como alternativa, requiere de un enfoque agroecológico del sistema agroalimentario para que el decrecimiento sea realmente sostenible, esto es, para que signifique una reducción de la intensidad del metabolismo agrario sin que se reduzca la calidad de vida de todos los actores involucrados en el proceso (productores, distribuidores, consumidores, etc.) y sin que las ganancias en eficiencia energética por ejemplo faciliten una nueva expansión del consumo. Éste es, precisamente, el objetivo principal de este texto: mostrar que Agroecología y Decrecimiento deben de ir de la mano, que el decrecimiento no es creíble sin un enfoque agroecológico de la alimentación humana y que no es posible concebir la sustentabilidad agraria sin un enfoque sistémico de ella de apuesta por el decrecimiento en Europa, y en general en los países ricos.

A continuación vamos a caracterizar someramente el metabolismo energético del sistema agroalimentario español, para mostrar la entidad de cada uno de los procesos que lo componen y la pertinencia de este enfoque. Trataremos también de manera breve en qué consiste la propuesta de decrecimiento sostenible y las alternativas que se han sugerido para este sector. Señalaremos después aquellos procesos del sistema agroalimentario en los que las propuestas de decrecimiento pueden ser más efectivas y, finalmente, discutiremos las posibilidades de llevarlas a cabo.

El sistema agroalimentario en España

En un trabajo que se publicará próximamente (INFANTE y GONZÁLEZDEMOLINA, 2010) hemos realizado un acercamiento al metabolismo energético del sistema agroalimentario español a partir de los datos estadísticos correspondientes al año 2000, los únicos hasta ahora que permiten semejante cálculo. A grandes rasgos hemos tenido en consideración el consumo energético de seis actividades de la cadena agroalimentaria en su producción nacional: los consumos del transporte de alimentos y productos agrarios tanto a nivel nacional e internacional, el procesamiento, el embalaje y envasado, el gasto energético de la venta en los comercios de alimentación y los gastos de conservación y preparación en los hogares. Hemos obviado, sin embargo, el consumo de energía de la producción ajena a nuestras fronteras, aunque haya tenido como destino nuestro país.

Sin embargo, esta consideración del sistema agroalimentario deja de lado el importante gasto energético que suponen muchos de los procesos de la cadena agroalimentaria y que sólo pueden ser tenidos en cuenta adecuadamente mediante un enfoque que tenga en cuenta todo el ciclo de vida. Sin embargo, el estado de los estudios disponibles sobre el Life Cycle Analysis en España es aún inicial y las estadísticas no proporcionan datos de esta naturaleza más que para el propio sector agrario y para el proceso de embalaje. Pese a ello y, a sabiendas de lo poco riguroso de este procedimiento, hemos optado por calcular el coste energético total del sistema agroalimentario en términos de energía primaria tanto con los datos disponibles del ciclo de vida como de consumo directo de energía final. Los resultados, que se exponen más adelante, infravaloran, por tanto, el coste energético de procesos agroalimentarios tan importantes como el transporte, procesado,

conservación y preparación de los alimentos. En cualquier caso, estos inconvenientes han sido consustanciales a estudios de caso similares que sostienen metodológicamente nuestro trabajo (HELLER y KEOLEIAN, 2000:1009) y no son óbice para ofrecer una visión general del metabolismo socioeconómico del sector agroalimentario español y, con ello, situar de manera adecuada los principales objetivos de una alternativa agroecológica basada en el decrecimiento sostenible.

En efecto, según el último informe disponible, el consumo de energía final en España durante 2008 ascendió a casi 99 Mtep. Dado que nuestro país es deficitario en esta materia, la factura energética superó los 40 mil millones de euros. El transporte (40 Mtep) y la industria (30 Mtep) representaron los sectores con mayor consumo. En cambio, el sector agrario arrojó cifras aparentemente poco significantes, en torno al 3,5% del total (MITC, 2009). Estas estadísticas sólo recogen los consumos directos del sector agrario, incluyendo básicamente combustibles y electricidad. Pero si tenemos en cuenta el coste energético del uso de fertilizantes o la importación de piensos, dos de los aspectos más definitorios de la actividad agraria actual, las cifras de consumo se multiplican casi por tres, pasando de consumir 4 Mtep a 11 Mtep aproximadamente. Las cifras demuestran la importancia que el sector agrario tiene en el conjunto del metabolismo energético de la economía española.

Tabla 1. Consumo de energía primaria y final del SSA español (año 2000).

	Energía Primaria		Energía Final	
	10 ⁶ GJ	% del total	10 ⁶ GJ	% del total
Producción agrícola	480,86	34,14	367,11	38,96
Combustibles	161,69	11,48	138,72	16,77
Electricidad	28,53	2,02	24,48	2,96
Fertilización	116,60	8,27	81,81	9,89
<i>Nitrógeno</i>	100,07	8,04	70,21	8,49
<i>Fósforo</i>	9,98	0,80	7,00	0,85
<i>Potasio</i>	6,55	0,53	4,60	0,56
Tratamientos	10,21	0,73	7,17	0,76
Piensos	131,02	9,30	91,93	9,76
Semillas	7,43	0,53	5,22	0,55
Maquinaria	25,36	1,80	17,80	1,89
Transporte	245,47	17,43	216,46	22,97
Carretera	145,17	11,67	131,55	15,91
<i>Intermunicipal</i>	0,80	0,06	0,72	0,09
<i>Intrarregional</i>	22,49	1,81	20,38	2,46
<i>Interregional</i>	66,20	5,32	59,99	7,25
<i>Internacional (Im-</i>	36,41	2,93	32,99	3,99
<i>portación)</i>	17,13	1,38	15,52	1,88
<i>Internacional (Ex-</i>	25,16	2,02	22,80	2,76
<i>portación)</i>	22,09	1,78	20,01	2,42
Marítimo	3,07	0,25	2,79	0,34
<i>Importación</i>	75,14	6,04	62,10	7,51
<i>Exportación</i>				
Domicilio				
Procesamiento	138,43	9,83	97,12	10,31
Embalaje	149,77	10,63	105,08	11,15
Papel-Cartón	6,67	0,54	4,68	0,57
Plásticos	119,12	9,57	83,58	10,11
Vidrios	23,98	1,93	16,82	2,03
Comercios	135,34	9,61	53,79	5,71

Hostelería	59,01	4,74	23,46	2,84
Comercios agroalimentarios	76,33	6,14	30,34	3,67
Hogares	258,49	18,35	102,74	10,90
Cocina	114,73	9,22	45,60	5,51
Electrodomésticos	143,76	11,56	57,14	6,91
<i>Frigorífico</i>	99,52	8,00	39,56	4,78
<i>Horno</i>	22,12	1,78	8,79	1,06
<i>Lavavajillas</i>	11,06	0,89	4,40	0,53
<i>Microondas</i>	11,06	0,89	4,40	0,53
TOTAL	1408,36	100,00	942,30	100,00

Fuente: INFANTE y GONZÁLEZ DE MOLINA, 2010.

Efectivamente, el manejo que se dispensa a nuestros agroecosistemas provoca gastos energéticos elevados en gasóleos y electricidad y, sobre todo, en la elaboración y transporte de los inputs que la producción agrícola y ganadera necesita. La flota de tractores o las bombas de riego tienen unos importantes requerimientos de combustibles y electricidad. Pero no sólo eso. Un elemento fundamental de los sistemas agrarios industriales es la reposición artificial de nutrientes con fuentes inorgánicas ajenas a la finca. El nitrógeno es el macronutriente más consumido en nuestro país y la única fórmula de obtenerlo químicamente es mediante la síntesis de amonio en un proceso que requiere altos niveles de presión y grandes temperaturas. Su coste energético representa una media del 40% del total de la producción agrícola en algunos países desarrollados y hasta del 70% en los que están en vías de desarrollo (IDAE, 2007). La aplicación del mismo comporta, en España, casi 100 millones de GJ según nuestros cálculos. O lo que es lo mismo: casi una cuarta parte de los consumos del sector agrario y más del 7% del gasto energético total del SAA.

El otro rasgo sobresaliente del sector agrario español es su completa dependencia de los granos llegados de ultramar. Argentina, Brasil o los EEUU, entre otros muchos países, envían a nuestro país más de 20 millones de t que se utilizan principalmente para la alimentación del ganado. Se mantiene así la ganadería intensiva, una de las principales fuentes de insustentabilidad, haciendo posible la producción masiva de carnes y productos lácteos. El contenido energético de dichos granos representa otra cuarta parte de los consumos energéticos del sector agrario. Ello sin tener en cuenta los costes energéticos que su transporte, conservación eventual envasado de unos productos que recorren medio mundo.

Pero, incluso con estas correcciones, los datos de consumo energético real imputable al sistema agroalimentario son mucho mayores. Lo podemos ver en la tabla 1. La alimentación de los españoles exige el empleo de una cantidad muy relevante de energía, en su gran mayoría proveniente de combustibles fósiles que se emplean fuera del sector agrario.

El sistema agroalimentario español enviaba al exterior en el año 2000 unos 20 millones de t al año y requería casi la misma cantidad en alimentos para su cabaña ganadera (INFANTE y GONZÁLEZ DE MOLINA, 2010). Semejante trasiego, más el derivado de la circulación de todo de productos agroalimentario en el mercado interior, son responsables del 17,43% de la energía primaria consumida por el sistema en su conjunto, esto es, 245 millones de GJ. Aparentemente, el coste para el SSA español de la importación de los granos de ultramar no resulta excesivo. A fin de cuentas, el transporte marítimo aparece como una de las opciones más eficientes, medida en términos de energía consumida por t transportada y km recorrido (PÉREZ y MONZÓN, 2008). Sin

embargo, este proceso requiere una compleja red de distribución por carretera que lleva los productos desde los principales puertos hacia las industrias, los restaurantes, los comercios o los hogares. En España, el transporte de productos agrarios y alimentarios representa un 23% de la energía final consumida por el SAA. La mayoría corresponde al transporte por carretera (casi un 20%), tanto por el transporte industrial y comercial como por el realizado por los ciudadanos cuando se desplazan a las grandes superficies. En suma, el consumo de energía final para movilizar este tipo de productos se eleva a 5,41 Mtep, lo que supone casi el 14% del consumo total que el sector del transporte realiza en nuestro país.

Otros procesos involucrados en la alimentación humana tienen unos consumos energéticos también elevados: envasado, conservación, venta y preparación de los alimentos. En todas y cada uno de estos procesos se multiplica el consumo de unos recursos que, además de encarecer los productos finales, están en el origen de otros tantos problemas medioambientales, como el agotamiento de recursos escasos, el cambio climático o la acidificación. Las largas distancias recorridas por los alimentos y la amplia duración del proceso de distribución y comercialización obligan a mantenerlos en buen estado de conservación. Esta necesidad, junto con la de cuidar la apariencia del producto, en nuestra cultura incluso más importante que sus propiedades naturales, obliga a la utilización masiva de envases y embalajes. En España se viene consumiendo, sólo para usos agroalimentarios, más de dos millones de t de vidrio, más de 1,5 millones de t de plásticos y más de 150 mil t de preparados de carbón (INFANTE y GONZÁLEZ DE MOLINA, 2010, anexo metodológico). Al margen de los impactos ambientales derivados de la utilización

de estos productos, en muchos casos altamente contaminantes, el consumo energético que suponen no es mucho menor que el contenido calórico de los alimentos que contienen.

A su vez, la industria agroalimentaria consume casi un 10% de los requerimientos de energía primaria del SAA. Prácticamente la misma cifra que demandan los puntos de venta (tanto establecimientos comerciales como los vinculados a la hostelería). En comparación con esas cifras, los hogares consumen poco menos que la industria y la actividad comercial juntas. El cocinado y la conservación de alimentos son procesos altamente demandantes de energía. Un hecho condicionado por un tipo de alimentación que prima productos fuera de temporada, con altas necesidades de conservación y una dieta cárnica que multiplica la necesidad energética para su cocinado. Sólo los electrodomésticos vinculados con la acción de alimentarnos consumen casi la misma energía que los propios alimentos consumidos (140 millones de GJ frente a 190).

En definitiva, la provisión de alimentos depende en la actualidad no sólo del sector agrario, sino en gran medida también del procesamiento industrial y del transporte. Si incorporamos el resto de actividades necesarias para poner los alimentos en la mesa de cada hogar comprobamos que el sector agrario sólo es responsable de poco más de un tercio del consumo total de energía primaria del sistema agroalimentario español. El transporte de los alimentos, su procesamiento industrial, su embalaje, su venta, su conservación y su consumo, alcanzan el 66% restante. En total, necesitamos más de 1400 millones de GJ para satisfacer el metabolismo endosomático de los españoles, en tanto que la energía contenida en los alimentos consumidos apenas alcanza los 190 millones de GJ (INFANTE y GONZÁLEZ DE MOLINA,

2010). Esto es, por cada unidad energética consumida en forma de alimento se han gastado en su producción, distribución, transporte y preparación 7,4. La ineficiencia del proceso de alimentación humana es un fiel reflejo de su grado de insustentabilidad.

Insustentabilidad que no afecta sólo a la conservación de los ecosistemas de nuestro país. Un reciente informe presentado por el Centro de Investigación Agraria Opera en Bruselas² muestra que los ciudadanos europeos se beneficiaron entre 2007 y 2008 de casi 35 millones de hectáreas de tierra cultivable fuera de sus fronteras a través de la importación masiva de granos, especialmente de soja de América Latina. El sistema agroalimentario europeo, y por supuesto el español (responsable en una medida considerable como veremos), se beneficia de esta tierra virtual apropiada en su propio beneficio. Este ghost acreage de nuestro sistema agroalimentario es causa directa de insustentabilidad en terceros países, no sólo por el coste territorial (GUZMÁN CASADO y GONZÁLEZ DE MOLINA, 2009) que nuestra alimentación tiene en ellos y que no pueden usar para su propia alimentación o en beneficio de su soberanía alimentaria, sino por los daños socio-ambientales que el monocultivo intensivo de granos (la mayoría transgénicos) y biocombustibles produce (PENGUE, 2010).

¿Cómo hacer que decrezca el sistema agroalimentario Español?

A la vista de los datos presentados, resulta claro que cualquier estrategia de decrecimiento sostenible en España debe prestar una atención especial al SAA. A la vista también de la participación de los diferentes subsectores de la actividad agroalimentaria, la reducción del consumo energético debe producirse en todos,

pero especialmente en la producción agrícola, en el transporte por carretera, en el procesado de alimentos y en los consumos que se producen en el hogar. En conjunto suponen más de las tres cuartas partes del consumo total de energía primaria del sistema.

Sólo tres partidas: los combustibles, la fertilización nitrogenada y los piensos suman más del 85% de los 480 millones de GJ a que asciende el gasto energético del sector agrario. Es, pues, en este ámbito, que tiene que ver directamente con el modelo productivo predominante, donde se ventila buena parte de las posibilidades de decrecimiento del SAA en España. La única manera razonable de promoverlo pasa por un cambio de modelo. Un modelo productivo que reduzca sustancialmente los tres capítulos de gasto a los que nos hemos referido.

Pero no basta con ello. El transporte representa el sector que más energía consume en nuestra economía (más de una tercera parte de los consumos finales). Con el dato añadido de que el 100% proviene de fuentes no renovables. El origen de los grandes consumos energéticos del transporte agrario está el reciente proceso de globalización económica que ha multiplicado exponencialmente las redes mercantiles transnacionales en las últimas décadas. El proceso de internacionalización de la agricultura multiplica las necesidades de transporte intranacionales, toda vez que los millones de toneladas de alimentos y productos agrarios desembarcados en nuestros puertos precisan de una formidable red de transporte por carretera hasta los centros de procesamiento o los puntos de venta, con vehículos de menor carga (camiones, coches) y una eficiencia energética mucho menor por carga transportada. Este proceso, ahora sí, representa el mayor porcentaje de consumo de petróleo por parte del SAA.

Sólo un vuelco estructural en la organización agraria puede ayudar a mitigar los costosos consumos energéticos derivados del transporte a gran distancia (RAVEN y LANG, 1995; SUBAK, 1999; JONES, 2001; PIGOR et al., 2001) obligando, en consecuencia, a virar hacia unos mercados alimentarios locales o regionales que, además, permita practicar una alimentación de temporada (COWELL y PARKINSON, 2003; MORRIS y MULLER, 2003; WINTER, 2003).

El procesado y embalaje de alimentos suponen casi el 20 % del consumo total de energía primaria tal y como hemos visto. Aunque no son la parte de la cadena alimentaria que más energía emplea, el crecimiento que vienen experimentando en las últimas décadas, hacen pensar en que su participación porcentual va a seguir creciendo. En Estados Unidos, por ejemplo, el procesamiento de alimentos alcanza el 16,4% del consumo total (HELLER y KEOELIAN, 2000). Conviene, por tanto, decrecer en este apartado no sólo consumiendo más alimentos en fresco, sino también mejorando con criterios ambientales su presentación y conservación. Por ejemplo, se gasta demasiada energía en el embalaje de los alimentos con materiales de plástico, nada más y nada menos que un 8,46% de la energía primaria total. Ello tiene que ver con las largas distancias que recorren los alimentos y, por tanto, con la necesidad de garantizar su conservación y seguridad alimentaria. Por ello, en este aspecto también, la apuesta por los productos locales y en temporada constituye la opción más eficaz para reducir el metabolismo energético del sistema agroalimentario español.

Tabla 2. Consumo de energía en el cocinado según tipo de alimento.

Tipo de alimento	Consumo energético (Mj/kg)
Patatas	1
Verduras	1-4
Frutas	2-5
Leche	10
Huevos	20
Pescado	20-40
Carne	30-70

Fuente: KRAMER et al., 1994

Un porcentaje mayor del consumo total de energía supone la conservación preparación de los alimentos en el hogar (18,35%). En España el consumo energético residencial en general representó casi un 20% del total de consumos finales en 2008 (MICT, 2009). De ese consumo doméstico, el 45% (2,5 Mtep de los 5,5 Mtep de energía final consumida por el sector residencial), corresponden a actividades de alimentación. En otros países el porcentaje suele situarse entre el 20% y el 35% (KRAMER et al, 1994), debido a las menores necesidades de calefacción que tienen de los hogares españoles. A su vez, el consumo energético de los hogares aparece como la segunda actividad que dentro del sistema agroalimentario más energía primaria consume (18,35%).

En cualquier caso, el tipo de alimentación condiciona el gasto de energía doméstica. Como muestra la tabla 2, aquellos alimentos energéticamente más costosos en producción y transporte son también los que más electricidad o gas requieren para su preparación. Cocinar, por ejemplo, ciertas carnes puede requerir hasta setenta veces más energía que algunos productos vegetales. Pero ha sido el consumo de carnes precisamente el que más ha crecido en las últimas tres décadas (EEA, 2005:23). A ello se ha sumado el consumo masivo de productos fuera de

temporada, envasados, procesados y provenientes de territorios lejanos. El caso es que el cambio en la alimentación que vienen experimentando los españoles, cada vez más alejada de las virtudes de la dieta mediterránea, tiene un impacto tremendo el coste energético del SAA, multiplicando los consumos intermedios (EEA, 2005 22-28).

¿Qué hacer para que decrezca el sistema agroalimentario Español?

Como hemos dicho ya, cualquier estrategia de decrecimiento sostenible de la economía española debe prestar especial atención a cómo se atiende el consumo endosomático de los ciudadanos. Entre las alternativas más practicables, se encuentra el fomento y desarrollo de la producción ecológica, de la que España es actualmente líder (MARM, 2010). Su desarrollo territorial, los manejos agrarios que promueve, su asociación con los mercados locales, el consumo en fresco y en temporada, la hacen especialmente idónea para lograr, elevando además la calidad de la alimentación, un decrecimiento significativo del metabolismo de la economía española.

La preferencia por la agricultura ecológica se funda en razones de oportunidad pero también en razones inherentes a este método de producción. A priori es el método de producción que más cerca se encuentra de la sustentabilidad agraria en Europa (GONZÁLEZ DE MOLINA, ALONSO y GUZMÁN, 2007), pese a que como veremos es un sector no exento de problemas. En los últimos años ha venido experimentando un crecimiento, que podemos calificar de espectacular, hasta convertirse en una alternativa real al modelo de producción convencional.

Según los datos publicados por el Ministerio de Medio Ambiente, Medio Rural y Marino, correspondientes a 31 de Diciembre de 2009 (MARM, 2010), España ha afianzado su liderazgo en Europa en cuanto a superficie inscrita en organismos de control dedicados a supervisar la agricultura y ganadería ecológicas.

El relativo fracaso de otras medidas alternativas, ensayadas desde las administraciones, para dotar de mayor sustentabilidad al sector agrario, como la llamada condicionalidad de la PAC, o las dificultades con que se encuentra el cumplimiento efectivo de los códigos de buenas prácticas agrarias; la configuración actual del mercado agroalimentario, que promociona un modelo ambiental y económicamente insustentable; o la imposibilidad de instituir otros instrumentos, los fiscales por ejemplo, para corregir la deriva del modelo convencional, hacen pensar en que la promoción y desarrollo de la agricultura ecológica puede constituir la vía social y políticamente más practicable hacia una mayor sustentabilidad agraria.

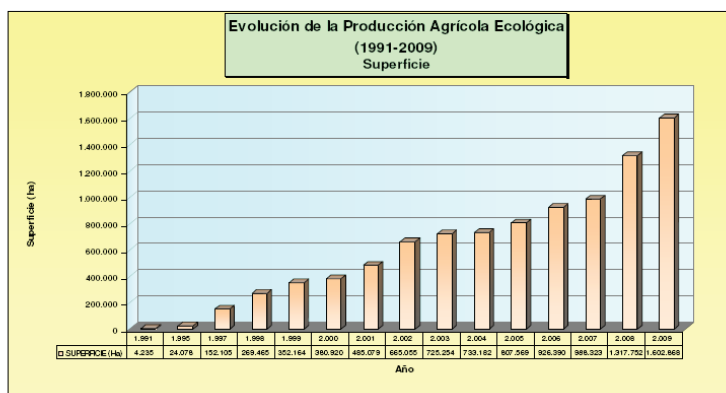


Tabla 3 - Superficie de agricultura ecológica (ha). Año 2009

Comunidad Autónoma	Superficie calificada de agricultura ecológica	Superficie en conversión	Superficie en primer año de prácticas	Total superficie inscrita
Andalucía	643.550,75	132.489,12	90.759,86	866.799,48
Aragón	53.246,89	10.457,97	3.025,56	66.730,42
Asturias	10.961,50	1.789,66	1.267,81	14.018,97
Baleares	19.292,79	4.309,39	5.966,98	29.569,16
Canarias	3.765,57	307,82	162,47	4.235,86
Cantabria	5.542,13	253,79	--	5.795,92
Castilla-La Mancha	41.936,18	111.817,87	92.322,44	246.076,49
Castilla y León	12.419,00	3.928,38	5.806,87	22.154,25
Cataluña	43.585,05	10.977,19	17.172,19	71.734,43
Extremadura	58.709,46	14.536,08	41.771,97	115.017,51
Galicia	10.808,91	1.453,19	1.975,49	14.237,59
Madrid	3.637,29	1.282,66	1.123,41	6.043,34
Murcia	22.442,08	33.895,83	4.404,09	60.742,00
Navarra	28.338,92	1.645,94	857,70	30.842,56
La Rioja	8.380,08	189,81	64,30	8.634,18
País Vasco	947,38	406,25	130,75	1.484,38
Comunidad Valenciana	29.941,00	5.029,85	3.782,86	38.753,97
Total nacional	997.504,98	334.770,78	270.594,74	1.602.870,50

Fuente: MINISTERIO DE MEDIO AMBIENTE, MEDIO RURAL Y MARINO (2010)

Por otro lado, el consumo de productos ecológicos está creciendo a tasas anuales próximas al diez por ciento en los principales países miembros, según el informe recientemente publicado por la Comisión Europea (EU-DGARD, 2010, 41). Según éste, la venta de productos ecológicos representaba en 2007 un porcentaje del 1,9% del consumo alimentario de las familias de la Unión, lo que significa un volumen de negocio de 14.381 millones de euros o casi 36 € per capita invertidos en su adquisición. El consumo en España es aún muy bajo, según las estimaciones más realistas apenas alcanza el 0,6% del consumo agroalimentario agregado y un valor en torno a los 600 millones de euros para

2008 (MARM, 2009), pero viene creciendo también a un ritmo firme y, sobre todo, ha desbordado el segmento de consumidores “fuertemente ideologizados” donde estaba recluido hasta ahora. Nuevos consumidores, comprometidos con su salud pero también con el medio ambiente se han sumado a los tradicionales. La demanda interior en expansión y el sólido crecimiento de la europea, hacen albergar expectativas razonables de que el crecimiento de la superficie inscrita se mantenga en el futuro. Ello pese a la retirada del apoyo público que ha experimentado en algunas comunidades autónomas como Andalucía, que fue un referente exitoso de respaldo institucional.

Además, los beneficios ambientales y para la salud que proporciona permiten incrementar la calidad de vida para los ciudadanos, especialmente de su alimentación, disminuyendo su coste energético. Los estudios disponibles hablan de que la producción ecológica reduce las emisiones de dióxido de carbono entre un 40% y un 60% con la transformación de convencional a ecológico, dependiendo de la orientación productiva, debido a la no utilización de fertilizantes nitrogenados y plaguicidas químicos, y el bajo uso de fertilizantes potásicos y fosfóricos y alimentos concentrados (ALONSO y GUZMÁN, 2004; STOLZE et al., 2000; una revisión en AGUILERA et al. 2010). A ello hay que añadir los ahorros que se podrían conseguir con la producción en finca de biocombustibles (bioetanol, por ejemplo, compatible con la mayoría de las tecnologías mecánicas) y la introducción de energía solar fotovoltaica para la elevación de aguas de riego. De ello hablaremos más adelante. Los trabajos realizados sobre agricultura ecológica coinciden en que este método de producción, si se practica adecuadamente, evita la contaminación de origen agrícola (elimina el uso de fertilizantes y pesticidas de síntesis

y gestiona más adecuadamente el agua). En algunas comarcas alemanas la agricultura ecológica se ha propuesto como la manera idónea de preservar las zonas vulnerables a la contaminación por nitratos. Evita enfermedades, también, vinculadas al uso y manipulación de plaguicidas, sobre toda la población y también sobre los productores de forma específica. En la Memoria del II Plan Andaluz de Agricultura Ecológica (CAP, 2007) se recoge un cálculo realizado sobre la superficie inscrita a mediados de ese año, unas 600.000 ha, de la cantidad de productos químicos que gracias a la conversión de esa superficie se había dejado de verter a los agroecosistemas. Los resultados son elocuentes: se dejaron de utilizar 134.259 t de fertilizantes químicos, de los cuales 84.709 t correspondían a fertilizantes nitrogenados, 4.362 t de plaguicidas químicos, 1.125 t de fungicidas, 1.039 t de herbicidas y 811 t de insecticidas. La Agricultura Ecológica mantiene, además, la biodiversidad genética del sistema agrario y de su entorno, incluyendo la protección de los hábitats de plantas y animales silvestres.

El desarrollo tan impresionante que ha experimentado la agricultura ecológica en nuestro país se debe en buena medida a la crisis en la que ha entrado el sector agrario, sobre todo aquellos agroecosistemas del interior peninsular que tienen dificultades para competir con la producción intensiva, con la producción bajo plástico o la ganadería también intensiva, en régimen de estabulación. La AE se ha convertido en una alternativa rentable para los agricultores que tienen sus explotaciones enclavadas en estos territorios y que de no ser por la agricultura ecológica y las oportunidades de mercado y mayores subvenciones que comporta, probablemente hubieran abandonado la actividad. Esto es especialmente evidente en la ganadería extensiva y buena parte

de los cultivos tradicionales del secano español, tanto herbáceos como leñosos.

Pero, paradójicamente, la AE se está convirtiendo también en una alternativa viable para el mantenimiento de las cuotas de mercado (o para abrir otros nuevos) de la producción intensiva. Los escándalos alimentarios, los frecuentes episodios de contaminación de alimentos con sustancias prohibidas o con dosis de residuos superiores a los permitidos, junto con el deseo de la distribución de recibir producto libre de residuos, está impulsando la AE en un sector en el que apenas tenía desarrollo, en el de la producción intensiva y en especial en la fruticultura protegida y la agricultura bajo plástico.

El secreto de esta expansión sin precedentes de la AE se encuentra, al margen de la mejora en la competitividad que supone el sello ecológico, en que en términos generales resulta ser más rentable que la agricultura convencional en las mismas condiciones de suelo, clima y cultivo. En términos comparativos, el valor de la producción agrícola ecológica fue para 2005 --año para el que se dispone de un completo estudio de las cuentas de la producción ecológica para Andalucía-- es un 35% superior al convencional y un 10% superior en el caso de la ganadería (SOLER, PÉREZ y MOLERO, 2009). Las mayores diferencias se producen precisamente en aquellos cultivos que mayor valor agregado proporcionan: hortalizas, cítricos, subtropicales y frutas en general.

Aunque carecemos de estudios de conjunto, el II PAAE constataba que en Andalucía al menos, la práctica de la agricultura ecológica estaba produciendo un rejuvenecimiento del sector agrario, ya que la edad de los productores ecológicos era inferior a la media. Del mismo modo, la incorporación de la mujer a

la explotación a título principal era mayor que la media del conjunto del sector. Tampoco hay estudios sobre el impacto que la agricultura ecológica está teniendo sobre el desarrollo rural, más allá del incremento de la renta agraria que parece propiciar. En otros países como Italia y en algunas comarcas de Andalucía, la agricultura ecológica parece complementarse muy bien y constituye un motivo de estímulo para el turismo rural y, por tato, para la diversificación de actividades económicas en el medio rural. Un estudio reciente sostiene que la agricultura ecológica está permitiendo la generación de impactos socioeconómicos positivos en el marco del desarrollo rural europeo (Ploeg et al., 2002), añadiendo a la generación de renta y empleos adicionales respecto a la agricultura convencional (OFFERMAN y NIEBERG, 2000). Un reciente informe de la Comisión Europea confirma estos extremos (EU-DGARD, 2010).

Efectivamente, este es un dato crucial, por las implicaciones que tiene sobre el decrecimiento sostenible. Tanto el trabajo sobre las cuentas económicas del sector agrario como los trabajos realizados sobre el empleo ambiental en España, parecen mostrar que la agricultura ecológica genera empleo en mayor medida (un 20% más) que la agricultura convencional, basada en el estímulo de la productividad del trabajo y, por tanto, en la destrucción del empleo agrícola y en una menor dedicación al sector (aumento del trabajo a tiempo parcial). Según un estudio elaborado por el Observatorio de la Sostenibilidad en España y la Fundación Biodiversidad, el sector de la agricultura ecológica generaba en 2008 empleo para 49.867 personas, un 0,25% de la población ocupada en todos los sectores económicos del país (OSE-FB, 2010, 87 y ss.). En cualquier caso, la alternativa el crecimiento del empleo en la agricultura y en la ganadería ecológicas está asegurado, toda

vez que la productividad del trabajo no tiene el mismo significado que en la producción convencional y sobre todo, porque el modelo de agricultura ecológica que defendemos no mantiene la relación directa que aún tiene la agricultura convencional entre el volumen de la renta agraria, los umbrales de rentabilidad de la explotación, la productividad del trabajo y la destrucción de empleo. Más adelante veremos que existen mecanismos compensatorios que permiten romper, al menos, reducir substancialmente dicha vinculación.

La producción ecológica, además, es el centro de algunas estrategias que se articulan en torno a circuitos o canales cortos de comercialización, que ofrecen variedades tradicionales más adaptadas a los gustos locales y están significando una recuperación del consumo de temporada (GONZÁLEZ DE MOLINA, 2009). Efectivamente, una parte aún difícil de cuantificar, del aumento experimentado por el consumo de productos ecológicos se debe al auge de canales cortos de comercialización, esto es, al auge de formas de venta que implican contacto directo entre productor y consumidor y a la creciente presencia de los productos ecológicos en mercados locales. En los últimos años han crecido en número y afiliación las asociaciones de productores y consumidores, de cooperativas de consumo en torno a grupos de productores, las tiendas minoristas o el reparto domiciliario de alimentos frescos e incluso transformados, o el suministro local de centros educativos y sanitarios³. Sería conveniente evaluar el impacto positivo que los canales cortos están teniendo en la configuración de un sistema agroalimentario alternativo, mucho menos costoso energéticamente pero más saludable desde el punto de vista ambiental y de la salud humana. También debería evaluarse el beneficio que este tipo de canales supone tanto para el agricultor

en términos de renta como del consumidor en términos de precio final, pero parece claro que los experimentos de consumo directo suponen precios finales más bajos y beneficios mayores y más seguros para los productores (Memoria del II PAEE, CAP, 2007).

No obstante, el decrecimiento exige una drástica reducción de la actividad ganadera intensiva (por cierto con problemas cada vez más grandes de rentabilidad), que sólo será posible con un cambio de las regulaciones del mercado agroalimentario y de las políticas públicas que favorecen el consumo de carne y productos lácteos. La ganadería extensiva, especialmente la ecológica, puede sostener sólo en parte la demanda de alimentos provenientes de la ganadería, por lo que el cambio de las pautas de consumo hacia una dieta más vegetariana resulta en este aspecto obligado (ERB et al, 2009; DUTHIL y KRAMER, 2000; JONES y CRANE, 2009; KRAMER, 1996). Este cambio no está aconsejado sólo por las posibilidades de los agroecosistemas españoles de alimentar de manera sostenible una cabaña ganadera mucho menor y de disminuir el consumo de energía del sistema agroalimentarios en su conjunto, sino también por criterios de equidad social y de redistribución de la riqueza a escala mundial, reduciendo las enormes importaciones de granos que España realiza para mantener su cabaña ganadera y que significan la retirada de una elevada cantidad de tierra de la alimentación humana, perjudicando a países pobres que tienen graves problemas de seguridad alimentaria.

No obstante, bajo el paraguas del Reglamento Europeo que regula la producción ecológica (REC 834/2007), se puede encontrar una gama muy diversa de situaciones. Desde agroecosistemas que son manejados de manera efectivamente sustentable hasta situaciones en las que se practica una mera sustitución de insumos.

En estos casos, los beneficios ambientales de la producción ecológica tienden a diluirse y la prestación óptima de los servicios ambientales se resiente.

La mayor rentabilidad de las explotaciones ecológicas ha estimulado la entrada en el sector de un tipo de productores más preocupados por las subvenciones y el precio-premio que por las formas de producir. Al no buscar un cambio sustancial en el manejo de sus fincas, se han convertido o están en proceso de convertirse en consumidores cautivos de las grandes casas comerciales de insumos que ya han creado un sector específicamente “bio”. La normativa permite el uso de plaguicidas de origen natural y fertilizantes autorizados que en determinadas circunstancias y cultivos permiten laboreos más intensivos, el acortamiento de rotaciones, etc. Así, por ejemplo, en cultivos leñosos ecológicos situados en zonas de pendiente se puede labrar el suelo de forma abusiva, ocasionando problemas de erosión edáfica tan graves (en la línea señalada con anterioridad) como los propiciados por el manejo convencional mediante el laboreo y el uso de herbicidas. Con ello se mantiene inalterada la esencia del modelo de agricultura convencional, causa de su evidente insustentabilidad: depresión de la eficiencia energética de las explotaciones, dependencia externa y pérdida de rentabilidad de la actividad al incurrir en importantes gastos de fuera del sector, mantenimiento de la apertura de los ciclos de energía y nutrientes, etc. (GUZMÁN y ALONSO, 2008).

La agricultura ecológica que se practica en nuestro país sigue estando bastante “desacoplada” de sus correspondientes agroecosistemas. Los agricultores más conscientes tienen serias dificultades para cerrar los ciclos, habida cuenta la falta de materia orgánica, en tanto los ganaderos sufren la falta de piensos

ecológicos y de materia prima para su fabricación. Una porción nada despreciable de las tierras públicas se encuentran acotadas y sin utilidad pastoril para una ganadería ecológica que podría darse fácilmente, sobre todo dentro del perímetro de los espacios naturales protegidos. La separación entre agricultura y ganadería es un fenómeno que afecta de lleno a la agricultura ecológica y que disminuye su grado de sustentabilidad. Del mismo modo, la carencia de maquinaria adaptada a los manejos ecológicos que maximice la eficiencia energética en el uso de combustibles fósiles o la falta de incentivos a la utilización de biocombustibles (a escala de finca), hacen que la agricultura ecológica contribuya hoy por hoy menos de lo que podría hacerlo al decrecimiento sostenible.

Además, una parte cuantitativamente relevante de la agricultura ecológica también contribuye a mantener canales de comercialización poco sostenibles, que implican gastos energéticos muy elevados y una pérdida considerable del valor añadido y de la autonomía de los agricultores. La preferencia de muchos operadores ecológicos por los mercados exteriores --en cierta medida forzada por la falta de estímulos y organización del mercado interno, responsabilidad de las administraciones públicas-- ha creado hábitos productivos relativamente incompatibles con el desarrollo del mercado interno y canales de comercialización que recorren distancias muy largas hasta llegar a los consumidores. El caso de Andalucía es paradigmático: el destino de la producción ecológica en general es mayoritariamente exportador, destino al que van más de la mitad de los productos. Las hortalizas y los cítricos son los que más se exportan, con porcentajes del 73 y 78% de lo comercializado respectivamente (SOLER, PÉREZ y MOLERO, 2009).

Estos canales encarecen innecesariamente el producto y

están muy alejados del productor en la toma de decisiones; canales que también tienden a la homogeneización de variedades de plantas y razas ganaderas, favoreciendo la pérdida de la diversidad genética. En estos mercados se expresan preferencias que en poco se distinguen de los mercados convencionales y concurren compradores de alto poder adquisitivo, con lo que una parte sustancial de la población se ve privada del acceso a este tipo de alimentación sana y el precio disuade, a su vez, su popularización. Pero quizá lo más preocupante es que, en general, la práctica ausencia de iniciativas sociales en el ámbito de la distribución y el escaso tejido asociativo del sector puede dar al traste con los esfuerzos que se están haciendo para fomentar el consumo local. El más que probable desequilibrio entre una demanda creciente y una oferta organizada sobre la base de los propios productores, puede acabar favoreciendo la entrada de grandes operadores de la distribución y reproduciendo el mismo modelo convencional en el que un porcentaje ridículo del precio final es retenido por los agricultores.

En este contexto, el escaso desarrollo del mercado interno es un serio obstáculo para la expansión de un modelo de alimentación basado en la agricultura ecológica que realmente suponga el decrecimiento del SAA. El riesgo de que la distribución acabe en las mismas manos que la convencional y con los mismos mecanismos insostenibles de funcionamiento existe y no se puede ignorar. Este es un campo en el que aún es posible la confrontación entre dos modelos de alimentación: el convencional y otro alternativo, basado en canales cortos y en pautas de consumo diferentes.

En este sentido, el consumo es el principal tendón de Aquiles de la producción ecológica en España. Apenas supera el 0,6% del consumo agroalimentario total como hemos visto y encuentra

dificultades para desarrollarse debido a la desorganización de los mercados, a los precios anormalmente altos y problemas de abastecimiento que ello provoca. La falta de información y de campañas sistemáticas que la combatan no ayuda en absoluto a facilitar un cambio en la dieta, asociada a la salud, como lo está la misma producción ecológica.

La producción ecológica es el bastión más firme de una alternativa a la configuración actual del sistema agroalimentario español. Pero, como hemos visto, deben corregirse algunos aspectos importantes de su funcionamiento actual que caminan en dirección contraria. Ante todo, debe seguir ampliando su superficie e impacto territorial sobre los agroecosistemas españoles, de manera que sea una alternativa real a la agricultura convencional. Tiene que ser lo más sustentable posible. Sólo así es posible que preste de manera óptima los servicios ambientales que el resto de la sociedad demanda. Ahora bien, la producción ecológica no será una alternativa eficaz de decrecimiento si no va acompañada de un cambio significativo en las pautas de consumo alimentario y en los valores que lo inspiran. Producción ecológica y consumo responsable son los dos pilares fundamentales en los que basar un sistema agroalimentario más sostenible, no sólo en nuestro país sino también en el resto del planeta, erradicando el hambre, la desnutrición y la pobreza rural.

¿Cómo hacer esto posible?

Para hacer esto posible es necesario un cambio a varias escalas, ninguna de las cuales puede relegarse, siendo como son complementarias. En primer lugar, resulta imprescindible un cambio en nuestras pautas de consumo alimentario. Un cambio

que prime los productos locales, de temporada, que vire hacia una dieta más vegetal y menos cárnica, que considere la salud y la calidad como los principales valores de compra. Las preferencias de los consumidores (individuales) en el mercado pueden cooperar en el logro de un sistema agroalimentario más sostenible. De hecho ha surgido un segmento de mercado (los mercados verdes) cada vez más amplio que constituye un firme puntal en la lucha por la sustentabilidad. Pero el mercado por sí mismo es incapaz de valorar adecuadamente los productos agrícolas, y además no valora las funciones ambientales que desempeñan la actividad agraria. Las regulaciones que tienen los mercados agroalimentarios influyen directamente en la formación de los precios y dificultan el ejercicio responsable del consumo. Sin intervención política y social (del Estado sobre todo, pero también de los partidos, de los movimientos y redes sociales) no es posible encauzar el crecimiento del mercado y de los mercados verdes (que éstos surjan y se desarrollen) por la senda de sostenibilidad.

El mercado agroalimentario, donde deben competir los productos ecológicos, es una buena muestra de ello. Tiende a promocionar un modelo de agricultura ecológica basado en la sustitución de insumos y en los canales largos. Por ello, sin un cambio de marco institucional que acompañe al cambio en las pautas de consumo, la producción y el consumo ecológico tenderán a reproducir el mismo modelo que la agricultura convencional. Efectivamente, las fuerzas del mercado agroalimentario, con un papel prevalente de la gran distribución concentrada frente a un sector agrario fragmentado, provoca también en la agricultura ecológica tendencias hacia un modelo de sustitución de insumos. La presión hacia precios percibidos más bajos estimula una respuesta de los agricultores ecológicos hacia una mayor externalización de

los costes territoriales (menos rotaciones, menos cultivos, semillas de alta respuesta, más tratamientos fitosanitarios, et.) y por tanto, a una mayor dependencia de insumos externos y a mayores costes energéticos. De esa manera, los productos ecológicos se ven estimulados a cortar el camino para obtener más beneficios a costa de la sostenibilidad. Esta tendencia está favorecida por una estructura normativa (reglamento europeo) que permite e incluso favorece el empleo de recursos externos. El mercado agroalimentario, tal y como está configurado, resulta un obstáculo para el decrecimiento del coste energético de la producción ecológica y del sistema agroalimentario en su conjunto.

Pero este cambio en la forma de producir y consumir no basta con que se practique de manera individual, enfrentándose a las fuerzas del mercado. Este es reflejo de una relación de poder y frente la él se debe concurrir organizado para competir dentro de sus límites o para resistir fuera de su alcance. En ese sentido, resulta fundamental la realización y multiplicación de experiencias colectivas de producción ecológica y consumo responsable mediante la creación y fortalecimiento de grupos de producción y consumo, asociaciones de productores y consumidores, etc. Muchas de estas experiencias, afortunadamente en curso, muestran que otro sistema agroalimentario es posible sin perder calidad de vida. En nuestro país han surgido una buena cantidad de experiencias agroecológicas, tanto rurales como urbanas (aún por sistematizar e inventariar) de producción y consumo que constituyen la avanzadilla de ese nuevo sistema agroalimentario.

No obstante, cabe preguntarse si se pueden generalizar estas experiencias. Si pueden lograr per se que el consumo agroalimentario sostenible llegue a significar una porcentaje relevante. Ciertamente, los dos planos de acción tanto individual

como colectivo son imprescindibles, pero no suficientes. Sin un cambio en el marco institucional, las preferencias de los consumidores, caso de generalizarse, acabarán favoreciendo un modelo de agricultura ecológica basada en la sustitución de insumos. Del mismo modo, las experiencias agroalimentarias sostenibles, creadas por las redes y movimientos sociales, no podrán desarrollarse, expandirse o simplemente mantenerse en condiciones más favorables sin un marco institucional adecuado. Del mismo modo, las pautas de consumo alimentario del primer mundo pueden cambiar de manera voluntaria a un ritmo que quizá no sea el más conveniente e incluso que no cambien en un segmento bastante amplio de la población. En este sentido, el papel del Estado y de la Ecología Política como inspiradora de políticas públicas resulta esencial. En un mundo como el europeo es de esperar que el decrecimiento no goce de un apoyo social amplio. Sobre todo entre la clase media europea, por cierto la clase social mayoritaria, que ha sido la gran beneficiada del modelo fordista de crecimiento económico y del Estado de Bienestar. Aparentemente, el decrecimiento supone una amenaza para su estilo de vida. En países, además, con una experiencia de privación más cercana el tiempo, donde el crecimiento económico más tarde ha elevado la renta de los ciudadanos y más tarde han accedido al consumo de masas (España por ejemplo), es previsible que la popularidad del decrecimiento sostenible sea aún menor. Los procesos de individualización del que habla BECK (1998) y el egoísmo consumista lo van a poner difícil. El papel del Estado y de los movimientos sociales en torno al ecologismo y al consumo responsable resultan, pues, vitales para la introducción de cambios institucionales que favorezcan el cambio de las pautas de consumo, ya sea mediante nuevas regulaciones o mediante

estímulos y cargas fiscales u otro tipo de instrumentos.

En términos más generales, para hacer posible el decrecimiento es necesario un cambio en las costumbres de los países ricos que con toda posibilidad no sea bien aceptado (no sea muy popular). Este cambio no parece que vaya a producirse gracias a la actual configuración de las instituciones, especialmente el mercado. En ese contexto, el papel del Estado y de la sociedad civil (representada por los movimientos sociales) se torna fundamental, así como el proceso de toma de decisiones, de la democracia misma. La priorización de las tareas y de los recursos, las decisiones sobre qué debe decrecer y cómo, todas estas decisiones deben ser tomadas y sobre todo compartidas por los movimientos sociales y el Estado, sobre la base de una concepción de la democracia más participativa (no sólo representativa).

Pero, además, existe otra escala de la sustentabilidad agraria en al que emergen otros problemas socio-ambientales y que sólo pueden ser atendidas desde el Estado. Por ejemplo, la planificación y organización de los agroecosistemas en un sentido sustentable a un nivel superior al local es competencia de las administraciones: ordenación del territorio, del mismo modo que el diseño de políticas públicas es competencia de los diversos organismos del Estado, ya sean locales, autonómicos o estatales. Ello plantea el problema de cómo conseguir, en solitario o mediante alianzas con otras fuerzas sociales y políticas, presencia en las administraciones para impulsar políticas públicas que favorezcan el decrecimiento.

Quizá el debate en torno a cómo hacer esto posible sea uno de los debates pendientes más importantes que pueda tener lugar no sólo en el ámbito de la Ecología Política sino también en la Agroecología misma⁴. Entre tanto se produce, podemos adelantar algunos criterios para la elaboración de esas políticas

que con un enfoque agroecológico faciliten el decrecimiento sostenible del SAA español. Los podemos clasificar atendiendo al ámbito al que van dirigidos. En el ámbito de la producción una política de esta naturaleza debe tratar de cerrar los ciclos de nutrientes y reducir el consumo directo de energía. Ya vimos que estos capítulos eran los principales responsables del consumo de energía primaria del sector agrario un porcentaje que superaban el 21% del consumo total del SAA. Vimos también que estos dos apartados constituían debilidades de la producción ecológica en España, donde escasean los abonos orgánicos no industriales y se hace un deficiente reciclado de los residuos de cosecha, donde hay poca integración entre ganadería y agricultura, etc. El fomento del compostaje, creando redes de plantas a escala local que favorezcan la autosuficiencia de las explotaciones en la reposición de la fertilidad, resulta una política necesaria. Una política experimentada con éxito ya en Andalucía (véase Memoria del II PAAE, CAP, 2007). La creación de estas redes favorece la integración de los productores, su agrupación para otros fines como el tratamiento integrado de plagas, la comercialización en común, el intercambio de semillas, etc. En cualquier caso, se puede favorecer una mayor y mejor integración entre agricultura y ganadería con medidas relativamente sencillas. Por ejemplo, el establecimiento de prioridades para la ganadería ecológica de los montes y pastos públicos que en nuestro país siguen siendo muy importantes y que pueden favorecer la producción de materia orgánica (parques naturales; comunales par la ganadería, etc.) mediante redes de estercoleros y bancos locales de materia orgánica.

En el ámbito energético es donde unas políticas públicas agroecológicas deben hacer especial hincapié. Hasta hoy, el

desarrollo de las tecnologías mecánicas adaptadas a las necesidades de la agricultura ecológica ha sido escaso. La maquinaria es la misma que utiliza la agricultura convencional y por tanto, participa de los consumos que el sector realiza, aportando poco al cambio de modelo. No obstante, existe un amplio margen de mejora, por ejemplo, en el uso de la energía solar en la elevación y transporte de aguas de riego o mediante la producción a escala local de biocombustibles (etanol) (GUZMÁN CASADO, GONZÁLEZ DE MOLINA y ALONSO, in print).

El otro capítulo importante del consumo energético es la ganadería. Su alimentación con piensos es responsable casi del 10% del consumo de energía primaria del conjunto del SAA. Aquí el esfuerzo necesario para el decrecimiento debe ser mayor. Mientras que en la agricultura se trata de cambiar de manejo sin por ello perder producción ni productividad, en la ganadería ecológica el cambio de manejo no es suficiente. La única ganadería que es susceptible de serlo es la ganadería extensiva, que permite cargas ganaderas bastante más limitadas. Las condiciones edafoclimáticas de la Península impiden alimentar el ganado con pastos naturales durante todo el año. Ello obliga a recurrir en ciertas épocas a piensos y forrajes de fuera, que ciertamente pueden ser atendidos por la producción local o autonómica. Sin embargo, no sería posible mantener la ganadería intensiva tal y como está, puesto que no existe tierra suficiente para poder alimentar la cabaña actual con recursos propios sin perjudicar la alimentación humana y sus expectativas de mercado.

Cualquier política pública que pretenda el decrecimiento debe comenzar por reducir el tamaño de la ganadería intensiva y de la subsiguiente importación de granos y piensos. Ello será beneficioso para terceros países y para el medio ambiente y la

salud de los ciudadanos, no sólo por el tipo de carne ingerida sino también por que la ganadería intensiva significa una de las amenazas más importante para la salud pública: lo vimos con el llamado mal de las vacas locas, ha seguido con la gripe aviar, o la gripe A, o con los episodios continuados de contaminación de las carnes e incluso de los cursos de agua con hormonas y antibióticos⁵.

Aunque no tiene una aparente incidencia sobre los consumos energéticos del sector agrario, algunas regulaciones institucionales resultan decisivas para asegurar el desarrollo de la agricultura ecológica. Pongamos un ejemplo. Es necesario garantizar el derecho de los productores ecológicos a seguir siéndolo. Para ello deben introducirse normas e implementarse acciones que combatan la contaminación directa y difusa de productos químicos de las fincas manejadas ecológicamente y, por supuesto, la expansión de cultivos transgénicos que constituyen hoy la amenaza más directa a la producción ecológica. La caída de la producción de maíz ecológico en Cataluña y Aragón es un ejemplo claro al respecto, motivado por la contaminación por maíz transgénico que ha proliferado por ambas comunidades.

En el ámbito de la distribución, las políticas públicas de decrecimiento deben hacer especial hincapié. El transporte, procesamiento, embalaje y la venta en los comercios, es decir, la cadena de distribución, es responsable de 47,5% de los gastos en energía primaria del SAA. A la vista de tan alto porcentaje, las administraciones deben implicarse activamente en la expansión y consolidación de otros canales de distribución y comercialización más cortos y sostenibles. Son muchas las medidas posibles. En la agroindustria se puede favorecer su localización en zonas próximas a las explotaciones agrarias, se puede fomentar el uso de

energías renovables (por ejemplo, el fomento de energía solar en las almazaras de aceite, tal y como ha hecho la cooperativa Olike del Valle de los Pedroches), se debe cambiar la legislación agroindustrial para favorecer la industria artesanal, se debe fomentar el uso de materiales reciclables y sobre todo su minimización, etc. Pero donde se juega el grueso de la batalla del decrecimiento es en el transporte. Éste es responsable de casi el 18% del consumo directo de energía primaria del SAA, cálculo este en el que no se incluye el coste de la fabricación y mantenimiento de los vehículos y de la logística necesaria. Los datos disponibles no permiten realizar, como se ha hecho en el sector agrario o en el de los embalajes, un análisis completo del ciclo de vida del transporte agroalimentario. La importancia que tiene es seguramente muy superior a la que sugiere ese porcentaje. En este ámbito las políticas públicas deben orientarse no tanto a mejorar su eficiencia energética o a sustituir por biocombustibles el carburante utilizado, lo que ahorraría cantidades poco relevantes en el primer caso y requeriría el uso de mucha tierra propia o de terceros países. Debe orientarse hacia el fomento de los canales cortos de distribución que requieran menos transporte. Es lo que se ha dado en llamar la estrategia de “Km 0”. Son muchas las medidas que podrían tomarse para favorecer los circuitos cortos (iva reducido y otras exenciones de impuestos a actividades como las cajas domiciliarias, bioferias, cooperativas de consumo, mercados municipales, abastecimiento a restaurantes y centros públicos de restauración de la zona, etc...) o para penalizar el recorrido de largas distancias de los alimentos (tasa por km recorrido por un producto o simplemente el etiquetado con esa información al consumidor).

En el ámbito del consumo, las políticas públicas de decrecimiento deben favorecer un cambio en los hábitos

alimentarios: menos carnes y productos ganaderos criados con piensos, menos productos fuera de temporada, alimentos locales, etc. Aquí resultan necesarios los incentivos a este tipo de comportamientos, especialmente los que se reflejen en el precio final de compra. Como hemos visto, los altos precios de los productos ecológicos y la falta de suministro continuo y diversificado son los principales obstáculos para la expansión del consumo interno. Las medidas incluidas en el apartado anterior, tendentes a fomentar los productos locales y su consumo de proximidad van a tener un efecto positivo sobre el precio final y seguramente sobre la diversidad y seguridad del suministro. Pero las políticas públicas pueden hacer mucho para favorecer, mediante campañas publicitarias y de información al consumidor, un cambio en los valores y las pautas de consumo

En este ámbito las distintas administraciones del Estado, como principales consumidores que son, pueden contribuir de manera muy relevante a ello con una política de compra responsable que se convierta en uno de los pilares del decrecimiento del sistema agroalimentario. En efecto, la introducción de la alimentación ecológica en los centros públicos (hospitales, escuelas, institutos, universidades, cuarteles, etc.) tiene un efecto de arrastre muy importante. Además de proporcionar una alimentación saludable y libre de residuos a los usuarios de estos servicios, constituye un poderoso instrumento de educación alimentaria y de difusión de las virtudes de los alimentos ecológicos entre enfermos y sus familiares, escolares, padres y madres de alumnos, etc. Pero también puede servir como un instrumento precioso que estimule la producción y los canales cortos si se da prioridad en el suministro, como ocurre por ejemplo con la conocida experiencia del Ayuntamiento de Roma, a los productores ecológicos

medianos y pequeños situados en las proximidades de los centros de restauración. La experiencia andaluza así lo demuestra (véase la Memoria del II PAAE)

No obstante, cabe preguntarse por las posibilidades de que el decrecimiento agrario arraigue en el campo cuando el empleo y la renta de los agricultores han dependido, y en buena medida lo sigue haciendo, de la elevación continuada de la producción. Prácticamente desde los años finales del siglo XIX, ha venido dándose una vinculación muy fuerte entre el esfuerzo productivo y el nivel de la renta. ¿Cómo conseguir que los agricultores no pierdan renta si se produce el decrecimiento? La viabilidad de la propuesta de decrecimiento depende de políticas públicas que faciliten la definitiva desvinculación del esfuerzo productivo de la renta agraria. Ese camino ha sido ya abierto por la última reforma de la PAC (Octubre de 2003) que ha desacoplado en un porcentaje muy alto los subsidios a los agricultores del volumen de la producción que entregan.

Se supone que una agricultura ecológica practicada con criterios agroecológicos debe reducir los gastos de fuera del sector y elevar el valor añadido neto. Al mismo tiempo, la producción ecológica no tiene porqué significar una reducción de la productividad por hectárea a escala de finca e incluso existen cultivos en los que los rendimientos son superiores a la producción convencional. Sin embargo, a escala más agregada, este nuevo acoplamiento sostenible de la agricultura y de la ganadería con el territorio (o reterritorialización de la actividad agraria) exige una diversificación de aprovechamientos que se opone claramente al monocultivo, a la sobre especialización y en general a la orientación de las decisiones de siembra preferentemente en función de los precios de mercado y de las expectativas de

beneficio. En esa medida, la realización de una serie de prácticas que hagan más sostenible la práctica de la agricultura y en especial la agricultura ecológica puede suponer un aumento de costes para el agricultor o si se prefiere una disminución de los ingresos. Tales gastos deben ser adecuadamente compensados por los beneficiarios de los servicios que prestan, en este caso la sociedad. La manera en que pueden compensarse es mediante el pago por los servicios ambientales (PSA). Estos pagos responden también a un necesario cambio de paradigma respecto a la actividad agraria: el consumidor remunera al agricultor a través del mercado los productos agrarios con cantidades de dinero más o menos ajustadas, pero no paga nada por la prestación de los servicios ambientales (ALLEN y KOVACH, 2000; LOMAS et al., 2005; WUNDER, 2005; FAO, 2007; ENGEL et. al., 2008). Es también una cuestión de equidad en la deteriorada relación de intercambio entre el sector agrario y los demás sectores económicos.

En definitiva, el decrecimiento agrario puede ser estimulado mediante el pago por los servicios ambientales, sosteniendo con ello la renta agrícola y logrando que esta no dependa del volumen de la producción. Para medirlos y valorarlos monetariamente hemos propuesto en otro lugar una metodología específica basada en los que hemos llamado el coste territorial de la sustentabilidad (GUZMÁN y GONZÁLEZ DE MOLINA, 2009; GUZMÁN, GONZÁLEZ DE MOLINA y ALONSO, en prensa). En definitiva, este y otros instrumentos de los que hemos hablado muestran que es posible un decrecimiento del sistema agroalimentario sin perder empleo, renta ni calidad de vida y sin cuartar las expectativas de desarrollo y seguridad alimentaria de terceros países.

Notas

1) Laboratorio de Historia de los Agroecosistemas, Departamento de Geografía, Historia y Filosofía, Universidad Pablo de Olavide- Sevilla Catedrático de Universidad. e-mail mgonnav@upo.es

2) Diario Aquí Europa Nº 3194/ 12 de mayo de 2010.

3) Vid. con carácter general la Memoria del II Plan Andaluza de Agricultura Ecológica (CAP, 2007). Para el caso de Navarra ver el completo estudio de MORENO (2009); para Andalucía, SÁNCHEZ CÁCERES (2009).

4) Por ello venimos reclamando la necesidad de definir y desarrollar una Agroecología Política que plantee cómo llevar a la práctica y sobre todo cómo generalizar socialmente las experiencias que de manera dispersa y muchas veces descoordinado se están llevando a cabo en España y en muchos otros países de Latinoamérica y Europa. Sobre esto vid. GONZÁLEZ DE MOLINA, en prensa (nº 6 de la revista Agroecología, que aparecerá a comienzos de 2011)

5) Un estudio realizado por el Institut Català de Recerca de l'Aigua (ICRA) ha probado por primera vez la presencia de antibióticos en acuíferos de la Plana de Vic (Barcelona) y del área de la Selva (Girona) fruto de las explotaciones ganaderas y la contaminación de los purines (vid GARCÍA-GALÁN et. al, 2010).

Referencias

AGUILERA, E; LASSALETTA, L.; GIMENO, B.; PORCUNA, J.L. (2010), GHG emissions and C sequestration in Mediterranean croplands: available information and gaps (Preliminary results). Round Table on Organic Agriculture and Climate Change (First Workshop FiBL; Frick 10-11 May 2010.

ALLEN, P; AND KOVACH, M. (2000), Capitalist composition of organic: The potencial of markets in fulfilling the promise of organic agriculture. *Agriculture and Human Values* 17: 221-232.

ALONSO, A.M. Y GUZMÁN, G.I. (2004), Sostenibilidad y Agroecología: Oportunidades para el sector agrario andaluz, in Informe Anual del Sector Agrario en Andalucía, 2003.

BECK, U. (1998), "La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad". Paidós, Barcelona.

CONSEJERÍA DE AGRICULTURA Y PESCA (CAP) (2007), II Plan Andaluz de Agricultura Ecológica (2007-2013). Sevilla: Consejería de Agricultura y Pesca de la Junta de Andalucía.

COWELL, S., PARKINSON, S. (2003), Localisation of UK food production: an analysis using land area and energy as indicators. *Agriculture, Ecosystems and Environment* 94, 221–236.

DUTILH, C.E. Y KRAMER, K.J. (2000), Energy consumption in the food chain. Comparing alternative options in food production and consumption. *29-2*, 98-101.

EEA, (2005), Household consumption and the environment. European Environment Agency, 11/2005.

ENGEL, S.; PAGIOLA, S.; WUNDER, S. (2008), Designing payments for environmental services in theory and practice: An overview of the issues. *Ecological Economics*, Vol. 65, 663-674.

ERB, K.H. et al. (2009), Eating the planet: feeding and fuelling the world sustainability, fairly and humanely – a scoping study. *Social Ecology Working Paper*, 116.

EUROPEAN COMMISSION. DIRECTORATE-GENERAL FOR AGRICULTURE AND RURAL DEVELOPMENT (EU-DGARD) (2010), An analysis of the EU organic sector. European Commission, June 2010.

FAO (2007), Informe Anual. Deciado al PSA.

FRANCIS, C. A.; LIEBLEIN, G.; GLIESSMAN, S. R.; BRELAND, T. A.; CREAMER, N.; HARWOOD, R.; SALOMONSSON, L.; HELENUS, J.; RICKEL, D.; SALVADOR, R.; WIEDENHOEFT, M.; SIMMONS, S.; ALLEN, P.; ALTIERI, M.; FLORA, C. B.; POINCELOT, R. (2003), Agroecology: The Ecology of Food Systems. *Journal of Sustainable Agricultura*, 22 (3), 99-118.

FOURNIER, V. (2008). Escaping from the economy: politics of degrowth. *International Journal of Sociology and Social Policy*. Vol. 28:11/12, pp 528-545.

GARCÍA-GALÁN, M. J.; GARRIDO, T.; FRAILE, J.; GINEBRED, A.; DÍAZ-CRUZ, S.; BARCELÓ, D. (2010), Simultaneous occurrence of nitrates and sulfonamide in two ground water bodies of Catalonia (Spain). *Journal of Hydrology*. Vol. 383, 93–101

GONZÁLEZ DE MOLINA, M.; ALONSO, A.; GUZMÁN, G. (2007), La

agricultura ecológica en España desde una perspectiva agroecológica. *Revista Española de Estudios Agrosociales y Pesqueros*. Vol. 214, 47-73

GONZÁLEZ DE MOLINA, M. (ed.) (2009), *El desarrollo de la agricultura ecológica en Andalucía. Crónica de una experiencia agroecológica*. Editorial Icaria, Barcelona.

GUZMÁN, G.I., ALONSO, A.M. (2008), A comparison of energy use in conventional and organic olive oil production in Spain. *Agricultural Systems*, 98, 167-176.

GUZMÁN CASADO, G.I. AND. GONZÁLEZ DE MOLINA, M. (2009), Preindustrial agriculture versus organic agriculture. The land cost of sustainability. *Land Use Policy*. Vol. 26, pp.502-510.

GUZMÁN CASADO, G.; GONZÁLEZ DE MOLINA, M.; ALONSO, A. (in print), The Land Cost of Agrarian Sustainability. An Assessment. Enviado para publicación a *Land Use Policy*

HELLER, M.C. Y KEOELIAN, G.A. (2000), Life Cycle-Based Sustainability Indicators for Assessment of the U.S. Food System. Center for Sustainable System, Report No. CSS00-04.

IDAE (2007), *Ahorro eficiencia energetica y fertilización nitrogenada*. Instituto para la Diversificación y el Ahorro de la Energía. Ministerio de Industria, Turismo y Comercio, Madrid.

JONES, A., (2001), *Eating Oil. Food Supply in a Changing Climate*. Sustain, London.

JONES, P. Y CRANE, R. (2009), England and Wales under organic agriculture: how much food could be produced? *CSA Report*, 18.

KALLIS, G.; SCHNEIDER, F.; MARTÍNEZ-ALIER, J. (2010), Growth, Recession or Degrowth for Sustainability and Equity? *Journal of Cleaner Production*. Volume 18, Issue 6, Pages 511-606 (April 2010).

KRAMER, K.J., BIESIOT, W., KOK, R., WILTING, H.C. Y SCHOOT UITERKAMP, A.J.M. (1994), Energy counts. Possible energy savings of household spendings. IVEM-research report no. 71. Centre for Energy and Environmental Studies, University of Groningen, The Netherlands.

KRAMER, K.J. (1996), Energy Consumption in Food Products Life Cycles, in: *Proc. International Conference of Life Cycle Assessment in Agriculture*,

Food, Non-Food Agro-Industry and Forestry: Achievements and Prospects. Ceuterick, D. Flemish Institute for Technology Research (VITO), Mol, Belgium. pp. 289–293.

KRAUSMANN, F. et al. (2008), “Global patterns of socioeconomic biomass flows in the year 2000: A comprehensive assessment of supply, consumption and constraints. “Ecological Economics” 65:471-487.

INFANTE, J. Y GONZÁLEZ DE MOLINA, M. (2010), Agricultura y decrecimiento. Un análisis del ciclo de vida del sistema agroalimentario español (año 2000). Paper presented at Degrowth Conference. Barcelona, April 2010.

LATOUCHE, S. (2008), La apuesta por el decrecimiento. Barcelona, Icaria

LATOUCHE, S. (2009), Pequeño tratado del decrecimiento. Barcelona, Icaria

LOMAS, P. L.; MARTÍN, B.; LOUIS, C.; MONTOYA, D.; MONTES, C. (2005), Guía práctica para la valoración económica de los bienes y servicios ambientales de los ecosistemas. Madrid: Publicaciones de la Fundación Interuniversitaria Fernando González Bernáldez.

MARM (2010), Estadísticas 2009. Agricultura Ecológica. España. Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino, Madrid.

MITC (2009), Informe anual de consumos energéticos. 2008. Instituto para la Diversificación y el Ahorro de la Energía. Ministerio de Industria, Turismo y Comercio, Madrid.

MORENO, A. (2009), Experiencias de articulación y consumo local alimentario en Navarra. Trabajo de fin de Master en “Agroecología: Un enfoque sustentable de la agricultura ecológica”. Universidad Internacional de Andalucía.

MORRIS, C. Y BULLER, H. (2003), The local food sector: a preliminary assessment of its form and impact in Gloucestershire. British Food Journal 105, 559–566.

OFFERMANN, F. Y NIEBERG, H. (2000), Economic Performance of Organic Farming in Europe. Organic Farming in Europe. Economics and Policy, vol. 5. University of Hohenheim. Stuttgart (Germany).

OSE-FB. (2010), Informe Empleo verde en una economía sostenible. Observatorio de la Sostenibilidad en España y Fundación Biodiversidad.

PENGUE, W. (2010), Agrocombustibles y Agroalimentos. Considerando las

externalidades de la mayor encrucijada del siglo XXI. Agroecología, Vol. 4, pp. 79-91.

PÉREZ, P.J. Y MONZÓN, A. (2008), Consumo de energía por el transporte en España y tendencias de emisión, Observatorio Medioambiental, 11, 127-147.

PIROG, R., VAN PELT, T., ENSHAYAN, K., COOK, E. (2001), Food, Fuel and Freeways. Leopold Center for Sustainable Agriculture, Iowa State University, Ames.

PLOEG, J.D. VAN DER, LONG, A., BANKS, J. (eds) (2002), Living Countrysides. Rural Development Processes in Europe: The State of the Art. Elsevier. Doetinchem, The Netherlands.

RAVEN, H., LANG, T. (1995), OV Our Trolleys? Food Retailing and the Hypermarket Economy. IPPR, London.

SÁNCHEZ CÁCERES, R. (2009), Aproximaciones Teóricas al Consumo Agroecológico. Estudio de Caso. Trabajo de fin de Master en "Agroecología: Un enfoque sustentable de la agricultura ecológica". Universidad Internacional de Andalucía.

SOLER, M.; PÉREZ, D.; MOLERO, J. (2009), Cuentas económicas de la agricultura y ganadería ecológicas en Andalucía 2005. En González de Molina, M., 2009. El desarrollo de la agricultura ecológica en Andalucía. Crónica de una experiencia agroecológica. Editorial Icaria, Barcelona, pp. 135-148.

STOLZE, M., PIORR, A., HÄRING, A. Y DABBERT, S. (2000), Environmental Impacts of Organic Farming in Europe. Organic Farming in Europe. Economics and Policy, 6. University of Hohenheim. Stuttgart.

SUBAK, S. (1999), Global environmental costs of beef production. Ecol. Econ. 30, 79-91.

WINTER, M. (2003), Embeddedness, the new food economy and defensive localism. Journal of Rural Studies, 19, 23-32.

WUNDER, S. (2005), Payments for Environmental Services: Some Nuts and Bolts. Occasional Paper No. 42. CIFOR, Bogor.

CONSERVANDO SABERES CAMPONESES: A EXPERIÊNCIA DOS GUARDIÕES DAS SEMENTES CRIOLAS DE IBARAMA/RS

Carmen Rejane Flores Wizniewsky¹

Lia Rejane Silveira Reinige²

Kelly Perlin Cassol³

Introdução

Atualmente, a busca por novas alternativas que proporcione um equilíbrio socioambiental vem sendo cada vez mais valorizada, principalmente diante da expressiva agricultura alicerçada na tecnologia e no capital. Esta última, também denominada de agricultura convencional, caracterizada pela intensa utilização de insumos agrícolas, como sementes de cultivares melhoradas, agroquímicos e mecanização pesada, o que, embora possa gerar uma grande produtividade, vem causando a degradação da natureza, a medida em que degrada o solo e a água, impactando a saúde humana e comprometendo a produção de alimentos saudáveis.

Neste contexto, destaca-se o papel da agricultura familiar, que no Brasil, protagoniza a produção de alimentos e vem cada

vez mais buscando alternativas que favoreçam sua manutenção, autonomia e permanência no campo, como é o caso da Associação dos Guardiões das Sementes Crioulas de Ibarama, Rio Grande do Sul (RS). É com este propósito, de busca por autonomia produtiva e fuga da dependência de pacotes tecnológicos, impostos pelas grandes empresas do setor agrícola, que um pequeno grupo de agricultores familiares, formado por 32 famílias do município de Ibarama, RS, e estimulado por extensionistas da Associação Rio-Grandense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater/RS - ASCAR) passou, a partir de 1998, a organizar-se e desenvolver procedimentos de resgate, conservação e multiplicação de cultivares crioulos de milho, além de outras culturas com destaque para cultivares de feijão, batata, moranga, abóbora, mandioca e uma grande diversidade de hortaliças.

Passados dez anos, em 2008, após contínuos esforços, essas famílias deram um importante passo, efetivado pela criação da “Associação dos Guardiões de Sementes Crioulas de Ibarama, RS”. Dentre os objetivos da Associação, está o de manter vivos os saberes tradicionais locais que são passados de geração a geração, além de resgatar os saberes e buscar conhecimentos relativos às técnicas e práticas ecológicas, como forma de conduzir o cultivo de germoplasma crioulo em suas unidades produtivas.

O município de Ibarama, onde se situa a sede da Associação, está localizado no Território Centro-Serra, como pode ser observado na Figura 1, a seguir. Ibarama, de acordo com o IBGE (2011), possui uma área de 193 km² e uma população total de 4.371 habitantes, dos quais 3.318 vivem no meio rural. Sua economia está baseada, fundamentalmente, na atividade agropecuária que, por sua vez, está assentada em estabelecimentos rurais tipicamente familiares. No município, predominam as culturas de milho, fumo

e feijão, além da fruticultura e dos hortigranjeiros, cultivados por agricultores familiares que produzem para o seu autoconsumo e comercializam o excedente.

Nesse contexto, é objetivo deste texto, refletir a história e organização da Associação dos Guardiões das Sementes Crioulas de Ibarama, RS, na organização das unidades de produção e reprodução da agricultura familiar, bem como no resgate de saberes e no conhecimento de técnicas de produção. Portanto, pretende-se entender a maneira como estes agricultores preservam os saberes tradicionais e constroem seu próprio conhecimento, em meio a um quadro de fortes influências externas. Também é importante destacar o importante papel das escolas do campo que se somam a luta pela conservação dos saberes camponeses e em 2011, criam o Projeto dos Guardiões Mirins das Sementes crioulas.

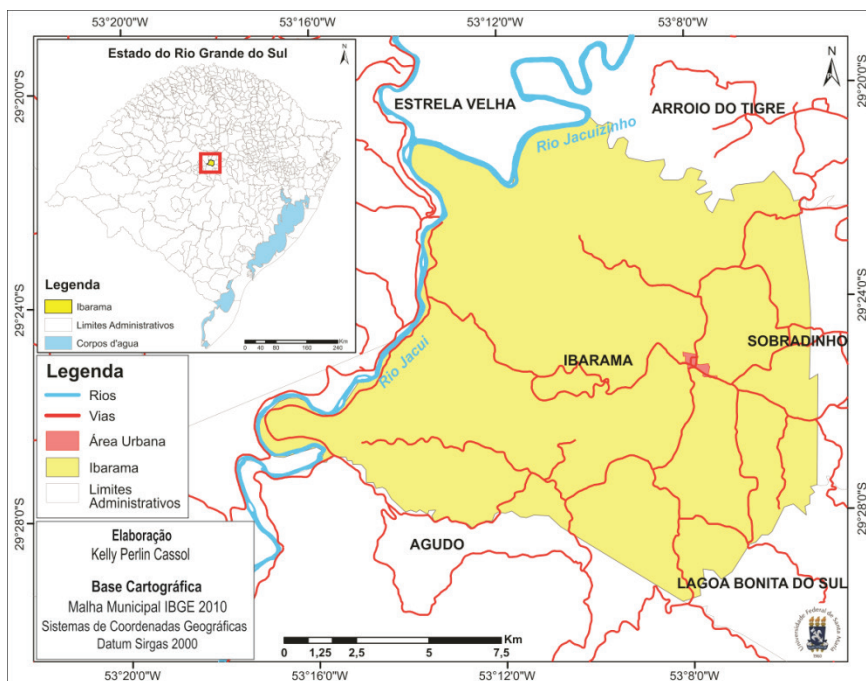


Figura 1 - Mapa de localização de Ibarama-RS.

Fonte: Cassol, K. P. 2013.

A organização dos agricultores na busca da conservação dos saberes

A Associação dos Guardiões das Sementes Crioulas de Ibarama, RS, segundo relatos dos agricultores familiares que atualmente são associados, teve início, por meio da ação do técnico agrícola da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater/RS) do município de Ibarama, Giovane Rigon Vielho, e da influência do senhor José Antônio Costabeber⁴.

A prática de cultivar sementes crioulas, classificá-las e

armazená-las de um ano para o outro é um hábito entre muitos agricultores familiares de Ibarama, que procuram romper com o sistema de produção agrícola convencional, resistindo, assim, às pressões das grandes empresas sementeiras e defendendo uma proposta alternativa de desenvolvimento. Foi esse fato que motivou o atual técnico da Emater/RS, Giovane Rigon Vielmo, a iniciar um processo de sensibilização com os agricultores que possuíam tais sementes, a fim de resgatar, multiplicar e distribuí-las como forma de preservar os cultivares presentes no município.

Assim, os agricultores que produziam sementes crioulas e que guardavam cultivares de seus antepassados se aproximaram para lutar pela fundação de uma associação de agricultores familiares que cultivassem sementes crioulas. A esse respeito, o técnico agrícola do escritório municipal da Emater/RS, Giovane Rigon Vielmo, destaca que, iniciou-se um trabalho de produção ecológica em 1998, quando percebeu que alguns agricultores ainda tinham o hábito de cultivar sementes crioulas. A partir de então, foi organizando um grupo informal, com uma produção inicialmente inexpressiva, focada no resgate das sementes crioulas e sua multiplicação. Deste modo, em 2008, foi fundada a Associação dos Guardiões das Sementes Crioulas de Ibarama. Esta foi uma organização formal necessária pelo crescimento do número de guardiões de sementes resgatadas e pela visibilidade que o trabalho representava para o município.

Este processo de formação da associação também contou com diversas reuniões que foram realizadas desde 1998, dando início a uma associação com apenas com dez agricultores familiares. Os agricultores associados destacam que iniciaram seus trabalhos entre poucos, sempre incetivados pelo técnico da Emater que os ajudava na organização.

O papel do técnico agrícola da Emater/RS para a organização e formalização da associação é reafirmado por todos os agricultores familiares que atualmente são associados. Desse modo, por meio do trabalho de sensibilização e organização do grupo de agricultores familiares produtores de milho crioulo realizado pelo técnico Giovane Rigon Vielmo, a necessidade de se estabelecer como associação, para organizar tanto a produção quanto um mercado para a venda de sementes, foi crescendo.

A necessidade de organização enquanto associação se destaca, atualmente pelos associados, devido principalmente ao fato de que além de cultivar as sementes, iniciou-se a venda das mesmas. De acordo com os associados, o interesse das pessoas dos arredores, em comprar semente, foi aumentando e assim fez-se necessário uma maior organização. A organização e formalização da Associação também tiveram como intuito buscar subsídios, para produção destas sementes junto a programas governamentais.

Nesse processo de formalização da associação, percebe-se, além da organização interna, a busca pela qualificação dos associados, o que facilitou o processo de comercialização, o acesso a programas do governo estadual e federal, o auxílio financeiro e a possibilidade de certificação de seus produtos. Além disso, a organização em associação permitiu aumentar a produção, otimizando, consequentemente, os resultados econômicos e sociais.

Desse modo, observa-se que a Associação dos Guardiões de Sementes Crioulas de Ibarama, RS, possui uma organização completa em termos administrativos e está constituída atualmente de 32 famílias. É importante ressaltar, ainda, que a Associação mantém reuniões mensais em que se discute sobre a produção e as formas de como conduzi-la, com o objetivo de manter

suas sementes livres de cruzamentos com variedades híbridas e transgênicas que também são presentes na região.

Destaca-se, no entanto, que o processo inicial de constituição da Associação não foi fácil, pois, conforme os relatos dos atuais associados, muitos tinham medo de se envolvimento e se comprometer. Havia muitas dúvidas no início do processo, principalmente em relação à permanência dos próprios associados tendo em vista os custos de constituição e regularização da Associação. No entanto, atualmente os associados destacam que muito embora os valores econômicos não sejam tão expressivos, o que realmente vale é a convivência e o aprendizado.

Percebe-se assim, que a vida em comunidade tem um forte valor para os associados, uma vez que esta se mostra um lugar aconchegante e confortável. Sobre isso, de acordo com Bauman (2003), a palavra comunidade sugere coisas boas, pois é em seu interior que ocorrem as trocas e as relações interpessoais.

Desse modo, pode-se inferir que a formalização da Associação contribuiu tanto para a organização produtiva dos envolvidos como para estreitar os laços entre os associados e entre estes e a sociedade. Além disso, ressalta-se a importância simbólica do resgate dos saberes tradicionais que contribuem efetivamente para a conservação da biodiversidade.

A conservação das sementes crioulas e dos saberes

A Associação dos Guardiões das Sementes Crioulas de Ibarama se dedica a conservar sementes crioulas, as quais podem ser classificadas, de acordo com Maicá (2012), como material cultivado localmente, geração após geração. Algumas das sementes que estão sendo preservadas pelos agricultores

da Associação foram trazidas de outras cidades e até mesmo de outros estados, pois eram sementes que a comunidade de Ibarama acabou perdendo com o passar dos anos e que eram necessárias para continuar, aumentar e diversificar a produção de milho. O município apresenta mais de 30 cultivares locais, que, para Barcelos (2011), são aquelas variedades ou populações que estão sob um contínuo manejo dos agricultores e que necessitam de, no mínimo, cinco ciclos de cultivo para se caracterizarem como tal.

Estes saberes ligados as sementes crioulas, foram herdados de avós e pais e estão inseridos no modo de vida dos agricultores do município de Ibarama, seja através da Associação ou até mesmo de agricultores familiares não associados, pois existe, entre os que cultivam sementes crioulas, um interesse especial em garantir a manutenção do cultivo de tais sementes, para o que esses saberes são extremamente importantes.

A troca de saberes entre os associados geralmente ocorre nas reuniões informais, nas visitas, nos dias de troca e em eventos que tratam sobre agrobiodiversidade. Porém, as reuniões mensais são o principal meio de convivência e troca de saberes entre esses agricultores.

Dentre os saberes tradicionais locais dos agricultores familiares associados, estão as práticas de cultivo utilizadas por seus pais e avós, como, por exemplo, o plantio direto⁵, e outras técnicas, como a adubação verde⁶. Dentre as práticas produtivas, também se destaca o início de uma produção com manejo ecológico, destacada pelos associados, que é a utilização da vespinha⁷ e do inoculante para o milho.

Como a maioria das vespas são predadoras de inúmeras pragas agrícolas, são, conseqüentemente, muito úteis no controle biológico da produção de milho, além do que podem ser facilmente

manipuladas e transportadas de suas colônias originais para as artificiais. O inoculante, por sua vez, é, de acordo com o Instituto Agrônomo de Pernambuco, um material vegetal (turfa) com cultura de bactéria do gênero *Rhizobium*, com alta concentração celular, que fixa o nitrogênio do ar em simbiose com leguminosas. Dentre as principais vantagens do uso do inoculante para o milho apresentadas pelo Instituto Agrônomo de Pernambuco, estão: o aumento da produtividade sem a utilização de fertilizantes nitrogenados, a preservação da microflora e microfauna do solo, a redução dos custos de produção, a redução dos danos ao meio ambiente e a recuperação dos solos com baixa fertilidade.

Além de técnicas diferenciadas do plantio convencional, os agricultores também se utilizam de outra técnica, comum a todos os associados, para a classificação das sementes que serão comercializadas ou armazenadas para o plantio do próximo ano. A técnica utilizada é bastante simples, mas exige muito trabalho dos agricultores uma vez que todo o processo é realizado de forma manual. De acordo com os agricultores associados primeiramente, no caso do milho, se escolhe as espigas com ponta fina e palha bem fechada, depois se descasca e se verifica os grãos, que também são retirados manualmente e selecionados.

A tradição das famílias rurais da Associação dos Guardiões das Sementes Crioulas de Ibarama de produzir e guardar suas próprias sementes em casa tem contribuído, assim, para a conservação da diversidade genética agrícola e para a adaptação e seleção dos materiais e recursos genéticos. O melhoramento genético feito pelos agricultores familiares inclui a sistemática dos conhecimentos, das habilidades, das experiências, das práticas e das preferências dos agricultores (MACHADO et al., 2002).

Esse modo de realizar o melhoramento se baseia, principalmente, nos conhecimentos dos produtores no que diz respeito aos seus princípios de desenvolvimento dos produtos, contribuindo diretamente para o desenvolvimento sustentável, uma vez que se diferencia, em grande parte, do melhoramento genético convencional.

Observando as técnicas de classificação das sementes de milho crioulo, os agricultores foram questionados sobre a produtividade dessas sementes no ano seguinte e sobre as técnicas de armazenamento aplicadas. Os relatos dos agricultores associados indicam que a produtividade das sementes crioulas armazenadas de um ano para o outro é quase integral, fato comprovado através de suas produções anuais, que ocorrem sempre com uso das próprias sementes. Um problema que pode prejudicar a produção, no entanto, segundo os agricultores, consiste nas condições climáticas, como, por exemplo, estiagem ou chuva em excesso.

No que se refere ao armazenamento das sementes, principalmente quanto às de milho e feijão, que, no caso de Ibarama, são produzidas em maior escala, é diferenciada entre os agricultores. Alguns utilizam garrafas pet de refrigerante, com capacidade de dois quilos, ou embalagens de outros produtos industrializados, com capacidade de 20 quilos, como, por exemplo, embalagens de sabonete líquido e shampoo, para o armazenamento das sementes. Outros, ainda, armazenam suas sementes em sacos com capacidade para 60 quilos. Estes últimos utilizam expurgo, geralmente fazendo uso de pastilhas à base de fosfina para manter as sementes saudáveis, ou seja, livres do ataque de fungos e caruncho, visto que as embalagens de saco plástico ou de estopa permitem a passagem de ar e de microrganismos. A seguir,

na Figura 2, pode-se observar a classificação e o armazenamento das sementes de milho crioulo realizado pelos associados.

Figura 2: Classificação e armazenamento das sementes



Fonte: CASSOL, K.P. (2013)

Considerando as práticas de armazenamento dos agricultores entrevistados, percebe-se que alguns procuram conservar suas sementes sem adicionar qualquer produto químico a elas, o que vem ao encontro de uma produção de base ecológica, embora este ainda seja um longo caminho a ser percorrido tanto entre os guardiões das sementes quanto entre os demais agricultores, tendo em vista que é necessária uma forte mudança nos hábitos de vida e de produção.

As sementes de cultivares crioulos, de acordo com os agricultores familiares associados, possuem algumas vantagens em relação às sementes de cultivares híbridos. Dentre elas, as mais citadas pelos entrevistados foram o custo de aquisição e venda, o valor nutricional e o sabor dos alimentos produzidos com tais

sementes.

O sabor do alimento crioulo é um fator considerado muito importante, que os faz se sentirem orgulhosos de produzir alimentos saudáveis para a sua família e para a sociedade. Para Woortmann & Woortmann (1997), a comida e seu valor simbólico nas famílias rurais é responsável pela criação e manutenção de estratégias tanto de trabalho como de reciprocidade, que podem assegurar a continuidade do modo de vida dos agricultores familiares.

Geralmente, os agricultores escolhem os produtos a serem cultivados a partir da análise de seu consumo possível, de seu armazenamento ao longo do ano e de sua venda, que possibilitará a aquisição de outros alimentos. Contudo, garantir alimentos saudáveis para o consumo familiar é um dos principais objetivos dos guardiões de sementes crioulas.

Deste modo, pode-se recorrer a Lobato (2004) quando esta afirma haver uma relação indissociável entre o homem e a natureza através do trabalho enquanto atividade criadora e produtiva. Sendo assim, o trabalho do agricultor familiar dentro da Associação atribui ao grupo uma identidade e um sentido.

Ainda a respeito dos indivíduos que trabalham na terra, Tuan (1983) acrescenta que estes estabelecem uma relação intensa com o lugar, pois é por meio do trabalho com a natureza que desenvolvem e reproduzem suas vidas. Assim, o agricultor familiar tem o que se pode chamar de ligação simbólica com a terra, já que, através dela, produzem suas vidas e, conseqüentemente, suas identidades, as quais são perpetuadas por meio da transmissão dos saberes de agricultor para agricultor com base na experiência.

A Associação dos Guardiões de Sementes Crioulas de Ibarama, RS, percebe a continuidade do seu trabalho de resgate

e conservação de sementes crioulas através da formação dos Guardiões Mirins, que é um projeto em parceria com as escolas municipais, o qual visa estimular a continuidade do trabalho da Associação com crianças e adolescentes.

Por meio dos relatos dos associados sobre a formação dos guardiões mirins, é possível identificar o desejo de que seu trabalho tenha continuidade. Esse desejo, de acordo com Spanevello (2008), começa a ser efetivado com a socialização dos filhos nas atividades agrícolas e administrativas que contribuem para a sucessão dos estabelecimentos. O maior envolvimento no trabalho e a disposição para assumir maiores responsabilidades pode ser um incentivo para a permanência na agricultura.

Para Schneider (2005), a utilização de um maior número de membros da família rural no trabalho possibilita a reprodução social e configura, também, um traço da identidade camponesa, para quem a introdução dos filhos ao trabalho nas propriedades tem um sentido pedagógico e formativo da personalidade. Além disso, trabalhar desde pequeno na roça constitui-se em um processo de ensino e aprendizagem acerca do trabalho na terra e demonstra, de acordo com Woortmann & Woortmann (1997), intenções de ordem econômica, além de representar a autonomia e a capacitação dos jovens, mesmo que estes venham a seguir outras profissões futuramente.

Considerações Finais

A Associação dos Guardiões das Sementes Crioulas de Ibarama, RS, e seu trabalho de resgate e conservação dos cultivares crioulos, permite-nos registrar que ainda existem aqueles agricultores que resistem ao processo discriminatório do sistema

capitalista hegemônico. Este sistema capitalista, mercantiliza a vida, no entanto as sementes crioulas representam a manutenção desta na terra, e valoriza o saber dos agricultores associados às suas práticas produtivas. Assim, muitos são os que seguem firmes na manutenção e na construção de alternativas a esse sistema, como, por exemplo, os membros da Associação.

Nesse contexto, a prática de resgate e conservação das sementes crioulas pelos guardiões busca o desprendimento das relações impostas pelo sistema capitalista de produção e afirma a busca de uma relação respeitosa e saudável com a natureza. Evidencia-se, além disso, a aprendizagem com a natureza por parte daqueles que cultivam a terra, guardando seus saberes. Tal aprendizagem também se expressa em uma relação de responsabilidade com o meio ambiente e seus recursos, tendo um sentido maior – o da sustentabilidade da biodiversidade –, pois foi o saber e a cultura das comunidades tradicionais que garantiu a vida da espécie humana até a atualidade.

Por sua vez, a conservação das sementes crioulas é também considerada um processo de construção de autonomia, já que o agricultor guarda suas sementes de um ano para o outro, deixando de comprá-la, isto é, ele passa a não mais depender dos pacotes tecnológicos, o que interfere diretamente na questão de sua renda. Ressalta-se, no entanto, a necessidade de que a comunidade dê prosseguimento ao trabalho realizado com tanto esforço pelos atuais guardiões, tendo em vista que a maioria destes é idosa e, por isso, preocupa-se com a continuidade do seu trabalho e com a manutenção dos saberes tradicionais ligados às técnicas de conservação, produção e manejo das sementes crioulas. Neste sentido-se, destaca-se o projeto com os Guardiões Mirins que trabalha no sentido de manter vivo os saberes e práticas

relacionadas com as sementes crioulas.

Assim, pode-se inferir que a Associação está dando o primeiro passo em direção a um processo de transição do modelo de agricultura convencional para um modelo de base ecológica, que busca a sustentabilidade do meio ambiente e das famílias que vivem no meio rural. Por fim, destacam-se os conhecimentos atrelados às práticas de produção que os guardiões conservam. Essa tradição, fortemente marcada por valores simbólicos, busca a manutenção de uma vida e de um ambiente sustentável. E, para que tais saberes e práticas se perpetuem, é muito importante que se criem projetos e políticas públicas de incentivo a esses modos de produção, bem como que a comunidade reconheça o esforço de milhares de agricultores familiares. Somente assim, será possível garantir a manutenção dos saberes e também da vida no campo.

Notas

1) Prof. Dr. do Departamento de Geografia e Geociências da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e-mail: carmenrejanefw@gmail.com

2) Prof. Dr. Do Centro de Ciências Rurais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e-mail:
liarsr@ufsm.br

3) Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e-mail:
perlinkelly@gmail.com

4) Extensionista rural da Emater/RS por 31 anos. Falecido recentemente, foi presidente da Associação Brasileira de Agroecologia e professor adjunto do Departamento de Educação Agrícola e Extensão Rural do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O engenheiro agrônomo José Antônio Costabeber contribuiu de forma efetiva, com suas ideias, seus artigos e seus livros, para a consolidação dos Fundamentos Teóricos da Agroecologia. José Antônio Costabeber foi homenageado no 1º Seminário da Agrobiodiversidade Crioula em Ibarama,

quando recebeu do presidente da Associação de Guardiões de Sementes Crioulas uma placa, e no 2º Seminário da Agrobiodiversidade, quando foi feita uma homenagem póstuma por Marielen Kaufmann, sua última orientanda no curso de mestrado da Pós-Graduação em Extensão Rural da UFSM. O trabalho de José Antônio Costabeber foi muito importante para a organização e formalização da Associação de Guardiões de Sementes Crioulas em Ibarama.

5) Plantio direto é uma técnica de cultivo conservacionista na qual se procura manter o solo sempre coberto por plantas em desenvolvimento e por resíduos vegetais. Essa cobertura tem por finalidade protegê-lo do impacto das gotas de chuva, do escoamento superficial e das erosões hídricas e eólicas (CRUZ, 2006).

6) A adubação verde é uma prática agrícola milenar que aumenta a capacidade produtiva do solo. Trata-se de uma técnica que recupera os solos degradados pelo cultivo, melhora os solos naturalmente pobres e conserva aqueles que já são produtivos. Consiste no cultivo de plantas, em rotação/sucessão/consorciação com as culturas, que melhoram significativamente os atributos químicos, físicos e biológicos do solo. Essas plantas denominadas “adubos verdes” têm características recicladoras, recuperadoras, protetoras, melhoradoras e condicionadoras de solo. Englobam diversas espécies vegetais, porém a preferência pelas leguminosas está consagrada também por sua capacidade de fixar nitrogênio direto da atmosfera por meio da simbiose (Adubação Verde – Sementes Pirai).

7) *Vespa Trichogramma* spp. para controle biológico da lagarta-do-cartucho (*Spodoptera frugiperda*). Estas vespinhas parasitam os ovos da mariposa da lagarta do cartucho antes da eclosão. Com isso, controlam a praga antes que sejam causados danos à cultura. (EMBRAPA).

Referências Bibliográficas

BARCELOS, J.R. DE OLIVEIRA. **A Tutela Jurídica das Sementes: a proteção da diversidade e da integridade do patrimônio genético e cultural brasileiro à luz do princípio da proibição de retrocesso ambiental**. Porto Alegre: Verbo Jurídico, 2011.

BAUMAN, Z. **Comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2003.

CASSOL, K.P; WIZNIEWSKY, C.R.F. **Saberes tradicionais e sementes: o caso da Associação dos Guardiões das Sementes Crioulas de Ibarama/RS**. Disponível em < <http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/>

view/26598/17013>. Acesso em 07 de março de 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estimativa 2011**. Disponível em < <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=430975&search=rio-grande-do-sul|ibarama>>. Acesso em 23 de abril de 2012.

LOBATO, S.M.R. **Trabalho**: meio de vida, meio de morte. Disponível em < http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro2/GT/GT08/sandra_lobato.pdf> Acesso em 20 de fevereiro de 2013.

MACHADO, A. T.; MACHADO C. T. T.; COELHO, C.H.M.; ARCANJO, J.N. **Manejo da diversidade genética do milho e melhoramento participativo em comunidades agrícolas no estados do Rio de Janeiro e Espírito Santo**. Planaltina, DF: Embrapa Cerrados, 2002. 22p. (Embrapa Cerrados. Boletim de Pesquisa e Desenvolvimento, 22).

MAICÁ, E.D. Sementes. In: CALDART, R.S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão Popular, 2012.

SCHNEIDER, S. A **Diversidade da Agricultura Familiar**. Rio Grande: UFRGS, 2006.

SPANVELLO, R. M. A **Dinâmica Sucessória na Agricultura Familiar**. 2008. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

TUAN, Yi-fu.. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

WOORTMANN, E.; WOORTMANN, K. **O trabalho da terra: a lógica e a simbólica da lavoura camponesa**. Brasília: Ed. UNB, 1997.

TRANSIÇÃO AGROECOLÓGICA: LIMITES E POTENCIALIDADES NA PERSPECTIVA DE AGRICULTORES FAMILIARES

Tanny Oliveira Lima Bohner¹

Nayara Pasqualotto²

Jose Geraldo Wizniewsky³

Resumo

O atual sistema de organização do meio rural opera sobre as bases de um modo de produção pautado no uso expressivo de insumos químicos. Assim, diante dos prejuízos sociais e ambientais decorrentes da hegemonia deste modelo produtivo, torna-se evidente a necessidade do desenvolvimento de uma agricultura sustentável, a partir de métodos alternativos de produção, dentre os quais se destacam a agricultura orgânica e a Agroecologia. Neste contexto, o presente estudo aborda a compreensão e percepção dos agricultores familiares a respeito da conversão à agricultura sustentável. Na perspectiva dos agricultores, a transição à sustentabilidade promoveu inúmeros benefícios ao meio ambiente, à saúde e à qualidade de vida. Do mesmo

modo, os agricultores ressaltaram a necessidade de subsídios que possibilitem a efetiva conversão o sistema produtivo. Diante disso, evidencia-se a importância da disseminação dos benefícios socioambientais procedentes da adoção de práticas de agricultura sustentável, sendo o aporte científico da Agroecologia uma perspectiva a ser socializada. Outrossim, ressalta-se a necessidade da implementação de subsídios que viabilizem ao agricultor realizar a transição agroecológica, em orientação à construção de uma agricultura mais justa e viável, em prol do desenvolvimento sustentável.

Introdução

A Agroecologia pode ser definida pela análise de processos econômicos e de agroecossistemas, sendo estes facilitadores de transformações ecológicas e sociais orientadas ao desenvolvimento da agricultura sustentável (GLIESSMAN, 2000). A incorporação de práticas agroecológicas ao sistema produtivo possibilita a geração de renda familiar, o cultivo de alimentos saudáveis e promove o acesso ao mercado, ao mesmo tempo em que permite a conservação dos recursos naturais.

No tocante à sustentabilidade dos agroecossistemas, a agricultura familiar adquire especial importância, visto que, além de garantir a manutenção dos recursos naturais em áreas destinadas às atividades agrícolas e a produção de alimentos mais saudáveis para a sociedade, proporciona ainda o aumento da qualidade de vida de famílias que residem em comunidades rurais.

A este respeito, Costabeber e Caporal (2003) ressalta a contribuição da agricultura familiar para o aumento da soberania

e segurança alimentar no meio rural, que atua de modo a colaborar para a diminuição de graves problemas relacionados à fome, através da produção de alimentos para e nestas comunidades, destinada ao autoconsumo ou subsistência.

Em relação à sustentabilidade dos sistemas agrários, Gliessman (2000) torna evidente a necessidade de minimizar os efeitos negativos ao ambiente, por meio da não liberação de substâncias tóxicas na atmosfera e na água, da manutenção das condições do solo, utilização da água para suprir as necessidades hídricas do ambiente e dos indivíduos, da dependência de recursos internos ao agroecossistema, buscando a inserção de comunidades conexas e, por fim, da conservação e valorização biodiversidade, garantindo a equidade no acesso às práticas, conhecimentos e tecnologias agrícolas, satisfazendo o controle local dos recursos agrários.

Neste contexto, Veiga (1996) divide a agricultura praticada no Brasil em patronal, camponesa e familiar. Contudo, a busca por uma agricultura sustentável, ou seja, fundamentada em condições de na equidade, resiliência e estabilidade, pode ser prontamente alcançada pelo exercício da agricultura familiar, que preconiza a diversificação e a flexibilidade no processo decisório e cuja versatilidade manifesta grande resistência à especialização fragmentada da agricultura patronal.

No tocante à organização familiar na produção agrícola, sobressaem-se determinadas características, tais como: a orientação dos processos produtivos pelo proprietário; a inter-relação entre gestão e trabalho, focando especificamente na condição de vida, diversificação e resistência dos recursos naturais; a priorização da utilização de insumos internos; o complemento das atividades pelo trabalho assalariado e a imprevisibilidade

relacionada a deliberações imediatas e específicas (VEIGA, 1996).

Conforme destacado por Sachs (2010, p. 34), o Brasil, país dotado da maior biodiversidade do mundo, contempla condições indispensáveis para “avançar na direção de uma civilização moderna da biomassa, socialmente includente e ecologicamente viável”. Neste aspecto, ressalta-se que a prosperidade da organização familiar pode ser alcançada por meio do estabelecimento de medidas que apontem à valorização da agricultura familiar, tais como a concretização da reforma agrária e da criação de empregos rurais e não agrícolas.

Nesta mesma perspectiva, entende-se que a sustentabilidade possui relação direta com a agricultura familiar, pois este modelo de produção opõe-se à destruição dos agroecossistemas, ocasionada pela modernização da agricultura, adequando as práticas agrícolas à preservação dos recursos naturais e ao plantio de alimentos mais saudáveis, determinados pelos novos princípios disciplinares do sistema agroalimentar (VEIGA, 1996).

Neste contexto, fica evidente que o desenvolvimento de uma agricultura verdadeiramente sustentável, em atendimento aos atuais anseios socioambientais, pode ser realizado a partir da utilização de diferentes métodos de produção, dentre as quais se destacam a agricultura orgânica e a Agroecologia.

Assim, buscando compreender a percepção dos agricultores familiares em relação à transição agroecológica, adotou-se como corpus empírico do presente estudo os horticultores orgânicos do município de Chapecó, SC, no intuito de compreender as transformações observadas após a adoção de práticas agrícolas sustentáveis no sistema produtivo.

Assim, este estudo tem como objetivo compreender a percepção de agricultores familiares, orgânicos e agroecológicos,

em relação à transição para a agricultura sustentável no município de Chapecó, SC.

A transição agroecológica na perspectiva da sustentabilidade

O atual sistema de organização do meio rural opera sobre as bases de um modo de produção pautado no difusionismo, com a utilização expressiva de insumos químicos. Diante da hegemonia deste modelo de produção, parte da sociedade questiona-se a respeito da eficiência e sustentabilidade de tal sistema, posto que acarreta em prejuízos sociais e ambientais. Nesta perspectiva surge, principalmente a partir da década de 1990, um intenso debate sobre formas alternativas de produção.

Assim, para que seja possível um mundo rural al alternativo, torna-se necessária a busca por meios de utilização dos recursos naturais e processos produtivos que proporcionem a transição de sistemas convencionais para outros mais sustentáveis. E para que essa mudança concretize-se, procuram-se alternativas para o desenvolvimento, que seja pautado em um meio ambiente equilibrado, com agroecossistemas diversificados, além de resultar em rendimento e fertilidade do solo sustentado (ALTIERI E NICHOLLS, 2000).

A agricultura alternativa utiliza estratégias que se embasam em conceitos ecológicos, proporcionando a reciclagem de matéria orgânica e nutrientes; o equilíbrio de pragas e o uso múltiplo da paisagem e do solo. Dentre as agriculturas alternativas, encontra-se a agricultura sustentável, além de outras transcendentais, como a agricultura orgânica, ecológica, biológica, biodinâmica e a permacultura (HERNÁNDEZ, 2011).

A agricultura sustentável busca desenvolver as atividades pautando-se na articulação do sistema sociocultural local como suporte para a manutenção dos recursos naturais, acarretando em um mundo rural mais justo e sustentável, com soberania alimentar; agricultura familiar multifuncional; acesso aos recursos naturais; sustentabilidade agropecuária; igualdade de gênero; comércio justo e desenvolvimento endógeno. Além disso, possibilita a articulação local-global e o desenvolvimento de políticas públicas favoráveis a esses sistemas (HERNÁNDEZ, 2011).

De acordo com Gliessman (2000), para que a agricultura seja considerada sustentável ela deve: ocasionar o mínimo de efeitos nocivos ao ambiente, não liberando substâncias tóxicas na atmosfera e na água, mantendo a saúde do solo; utilizar a água de forma a sustentar as necessidades hídricas do ambiente e das pessoas; depender, principalmente, dos recursos internos ao agroecossistema, com a inclusão de comunidades próximas, e buscar a valorização e conservação da diversidade biológica, de forma a garantir a igualdade no acesso às práticas, conhecimentos e tecnologias agrícolas, permitindo o controle local dos recursos agrícolas.

A agricultura sustentável, de acordo com Casado et. al. (2000), vem de encontro à ideia de que a sustentabilidade é mais complexa e abrangente do que foi proposto no Informe Brundtland, no qual essa é apreendida como um método oficial para corrigir os efeitos da crise ecológica, definindo-se como aquele que satisfaz as necessidades das gerações atuais sem comprometer as futuras. Este conceito é muito vago, deixando brechas para que ocorram diferentes interpretações, as quais atendem divergentes interesses. Desta forma, os autores atribuem à agricultura sustentável os princípios agroecológicos, os quais buscam por respostas aos

percalços do desenvolvimento no ambiente endógeno, visto que não se visa levar respostas prontas às questões locais, e sim, juntamente com a comunidade, detectar aquelas ali existentes.

Gliessman (2003), como consta na Tabela 01, realiza uma comparação sobre três classes de agroecossistemas: os convencionais, os sustentáveis e os tradicionais. O autor destaca que os agroecossistemas tradicionais são os mais semelhantes aos ecossistemas naturais, pois seu enfoque é nos recursos endógenos disponíveis. Já os de base sustentável são análogos aos tradicionais, porém, questões relacionadas com a comercialização da produção em circuitos mais distantes, importação de nutrientes e o impacto do mercado na diversidade e manejo acabam por distanciá-los. Ao comparar os sistemas convencionais com os sustentáveis, constata-se que esses últimos apresentam menor rendimento, o qual pode ser compensado pela dependência mínima de insumos externos e a redução dos impactos negativos dentro e fora do agroecossistema.

Assim, os princípios agroecológicos surgem como meio de proporcionar à agricultura formas mais sustentáveis de gestão.

Tabela 01: Propriedades emergentes dos ecossistemas naturais, agroecossistemas tradicionais, convencionais e sustentáveis.

Propriedade ecológica emergente	Ecossistema natural	Classe de agroecossistema		
		Tradicional	Convencional	Sustentável
Produtividade (processo)	Média	Média	Baixa/média	Média/alta
Diversidade de Espécies	Alta	Média/alta	Baixa	Média
Diversidade estrutural	Alta	Média/alta	Baixa	Média
Diversidade funcional	Alta	Média/alta	Baixa	Média/alta
Estabilidade na colheita	Média	Alta	Baixa/média	Alta
Acúmulo de biomassa	Alta	Alta	Baixa	Média/alta
Reciclagem de nutrientes	Alta	Alta	Baixa	Alta
Relações tróficas	Alta	Alta	Baixa	Média/alta
Controle natural de pragas	Alta	Alta	Baixa	Média/alta
Resistência	Alta	Alta	Baixa	Média
Resiliência	Alta	Alta	Baixa	Média
Dependência de insumos externos	Baixa	Baixa	Alta	Média
Autonomia	Alta	Alta	Baixa	Alta
Desplazo humano de procesos ecológicos	Baixa	Baixa	Alta	Baixa/média
Sustentabilidade	Alta	Média/alta	Baixa	Alta

Fonte: Adaptado de Gliessman, 2003

De acordo com Casado et. al. (2000), a sustentabilidade na perspectiva da Agroecologia pode ser definida como: a ruptura das formas de dependência que põe em risco os estruturas de reprodução; o emprego de recursos que permitem que os ciclos de materiais e energia que ocorrem no agroecossistema sejam os mais fechados possíveis; o uso dos impactos benéficos que decorrem dos ambientes ecológicos, econômicos, sociais e políticos existentes nos diferentes níveis; tolerância das qualidades biofísicas às adversidades; a valorização dos saberes locais, os quais possibilitam melhoria nas capacidades produtivas dos agroecossistemas; a afirmação de circuitos curtos para o consumo de mercadorias que proporcionam melhor qualidade de vida da população local e a consolidação de uma associação coletiva; e por fim, o enriquecimento da biodiversidade biológica e sociocultural.

Neste contexto, verifica-se que muitas famílias agricultoras buscam percorrer um caminho que as levem às condições desejáveis para a agricultura sustentável. Para isso, é necessária a mudança de um sistema de agricultura convencional para um agroecossistema sustentável, acarretando então no processo denominado de transição agroecológica, a qual não ocorre em um curto período de tempo (HERNÁNDEZ, 2011).

De acordo com Caporal (2013), o conceito de transição agroecológica é central na Agroecologia, e pode ser apreendido 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” (CAPORAL, 2013, p.288).

Além disso, por se caracterizar por um processo social, o qual depende da intervenção humana, a transição agroecológica sugere não somente a busca por maior produtividade e rendimento econômico pautado nas especificidades biofísicas de cada agroecossistemas, mas também a alteração nas relações sociais dos atores envolvidos no processo. Desta forma, constata-se que essa transição apresenta enorme complexidade tecnológica, metodológica e organizacional, dependendo dos objetivos que se estabeleçam e o nível de sustentabilidade que se pretende alcançar, visto que a sustentabilidade é um termo respectivo, que não é sustentável nem absoluto (CAPORAL, 2013).

Para Gliessman et. al. (2007), a transição agroecológica ocorre em quatro níveis: o primeiro refere-se à diminuição de insumos nocivos ao ambiente; o segundo implica na substituição de práticas e insumos convencionais por métodos alternativos; o terceiro diz respeito ao redesenho do agroecossistema, fazendo com que esse funcione sobre as bases de um novo conjunto de processos ecológicos; e o quarto representa a educação dos consumidores quanto aos impactos ambientais e sociais inerentes aos produtos que esses consomem. Quanto ao tempo necessário para que se complete o processo de transição, Gliessman (2000) menciona o tempo mínimo de três anos para agroecossistemas com cultivos anuais e de cinco anos para cultivos perenes e atividade pecuária.

É importante ressaltar que a palavra “nível” não corresponde à palavra “fase”, ou seja, quando se trata de transição agroecológica não necessariamente um agroecossistema deve passar por todos os níveis de transição de forma hierárquica para se tornar sustentável.

São comuns situações nas quais seja mais viável iniciar do segundo ou terceiro nível sem ter passado anteriormente pelos primeiros (COSTABEBER et. al., 2013).

De acordo com Guzmán (2001), a transição agroecológica deve ter um caráter participativo nas decisões referentes ao avanço das condições socioeconômicas e ambientais. Isso se torna possível à medida que se obtém o reconhecimento da diversidade social, cultural e ecológica das localidades.

Diante deste contexto, constata-se que a transição agroecológica contempla as diferentes dimensões da sustentabilidade, ou seja, apoia-se em princípios sociais, ambientais e econômicos (COSTABEBER e MOYANO, 2000). Essa é marcada por processos naturais, físicos e sociais que possibilitam a sociedade trilhar um caminho mais sustentável, proporcionando a equidade, a resiliência, a produtividade, a adaptabilidade e autogestão nos agroecossistemas.

A Agroecologia na promoção de uma agricultura sustentável

O debate acerca da Agroecologia teve início durante o século XX, a partir do laço entre conhecimentos aplicados à Agronomia e a Ecologia. Contudo, apenas no início dos anos 1980 este conceito legitimou-se como metodologia e estrutura básica conceitual, o que resultou no reconhecimento dos sistemas tradicionais de cultivos em nações em desenvolvimento por muitos pesquisadores, que passaram a considerá-los importantes exemplos de manejo de agroecossistemas (GLIESSMAN, 2000).

Posteriormente, a Agroecologia passou a ser compreendida como uma forma de produção sustentável, cooperando para o

desenvolvimento do conceito. De modo recente, a Agroecologia tem sido identificada, por um lado, pela análise de processos econômicos e de agroecossistemas e, por outro, por atuar como facilitadora para mudanças ecológicas e sociais, no intuito de assegurar uma agricultura de base sustentável (GLIESSMAN, 2000). Neste sentido, Caporal et al. (2006), ratificam estas concepções e atribuem à Agroecologia um novo paradigma de desenvolvimento rural, no qual surge de uma matriz disciplinar, baseada em diversas áreas do conhecimento, em reconhecimento aos saberes locais e pautada na potencialidade endógena para a transição agroecológica.

A Agroecologia é baseada em três dimensões, sendo estas: ecológica e técnico-agronômica, socioeconômica e cultural e sócio-política, que se interrelacionam, por meio de uma abordagem multidisciplinar que abarca conhecimentos de diferentes ciências, tais como a Física, a Agronomia, a Economia, a Ecologia, a Biologia, a Sociologia, entre outras (CAPORAL et al., 2006).

Conforme Hernández (2011), a Agroecologia fundamenta-se em determinados aspectos essenciais dos agroecossistemas, dentre os quais se destacam os animais, a biodiversidade, o solo, a regeneração e conservação dos recursos naturais. Outrossim, a Agroecologia possibilita o intercâmbio entre conhecimentos locais e científicos, buscando sempre a equidade dos fatores sociais, econômicos e ambientais.

Outro aspecto particular da Agroecologia refere-se à contraposição ao modelo hegemônico de agricultura, baseado em grandes possessões de terras e na produção em larga escala. Assim, a Agroecologia distingue-se por se adequar às propriedades designadas familiares ou camponesas, e sua produção deve manter

uma relação de equilíbrio com o meio ambiente.

No entendimento de Altieri e Nicholls (2003), algumas práticas adotadas pelos produtores agroecológicos possuem especial importância por possibilitarem o aumento dos níveis de sustentabilidade nos agroecossistemas. Dentre estas técnicas, cabe ressaltar a crescente heterogeneidade de espécies no tempo e no espaço pelo uso de culturas intercalares, o cultivo de flores e outras vegetações para aprimorar o habitat dos opositores naturais, a diversificação de sistemas perenes com agroflorestas, a adubação verde e a promoção do aumento da diversidade por meio de corredores biológicos.

Tais estratégias são incorporadas ao agroecossistema no intuito de crescer a eficiência dos sistemas agrícolas, acarretando diferentes efeitos para a sustentabilidade nos agroecossistemas, estes que, baseados na produção agroecológica, diferenciam-se dos sistemas de produção orgânicos, pois estes sistemas “estão sendo comercializados internacionalmente como mercadoria (commodities), e sua distribuição está sendo feita pelas mesmas corporações multinacionais que dominam o mercado convencional” (ALTIERI; NICHOLLS, 2003, p.27).

Não obstante, a adoção de métodos produtivos mais sustentáveis proporciona aos agricultores agroecológicos uma perspectiva diferenciada. Assim sendo, fatores relacionados à promoção de um futuro mais sustentável às gerações futuras, tais como a conservação da biodiversidade, à saúde, qualidade do solo e da água adquirem maior relevância em comparação ao lucro imediato. A este respeito, Caporal et al. (2006, p.18), garantem que este futuro está sujeito ao “comportamento dos indivíduos no que diz respeito as suas formas de organização social, seus conhecimentos e das tecnologias que deles resultam, podendo

haver, dependendo da situação, uma ruptura na coevolução social e ecológica”.

Assim, torna-se imperativo suprimir o pensamento individualista e ponderar o conhecimento e a inter-relação das diversas ciências com as sabedorias tradicionais, os quais possibilitarão a compreensão destes fenômenos.

Na mesma linha de pensamento, Hernández (2011) assegura que a Agroecologia fundamenta-se no manejo dos recursos naturais por meio de ações sociais coletivas, as quais oferecem alternativas para a crise da modernidade. Portanto, torna-se imprescindível a criação de propostas participativas que contemplem de forma adequada os estágios produtivos, desde o cultivo até a comercialização dos produtos.

No Brasil, realizaram-se muitas iniciativas no intuito de transformar o padrão atual de desenvolvimento rural, dentre as quais se sobressaem as ações desenvolvidas pelas Organizações Não Governamentais - ONGs, Sindicatos e Fundações. A este respeito, tais instituições têm-se proposto a promover o trabalho rural fundamentados nos princípios da Agroecologia e, conseqüentemente, da agricultura sustentável, atribuindo o desenvolvimento como uma responsabilidade de todos os indivíduos. Estas ações, mesmo que em escala reduzida, têm acarretado resultados bastantes promissores (TONNEAU e TEIXEIRA, 2002).

Outro aspecto relevante relativo à abordagem da Agroecologia como garantia de uma agricultura sustentável consiste na criação de políticas públicas destinadas ao fortalecimento da agricultura familiar, a partir de práticas mais sustentáveis de produção. Conforme ressaltado por Tonneau e Teixeira (2002), a sociedade brasileira tem se mostrado mais adepta às políticas públicas

socialmente justas, que atualmente enfrentam dois desafios, sendo estes a consolidação dos resultados parcialmente obtidos e a elaboração de uma política pública alternativa.

Desta forma, para que seja possível a superação destes obstáculos, faz-se indispensável que o movimento agroecológico torne suas estratégias e ações mais conhecidas, determinando o projeto de desenvolvimento rural almejado para a agricultura familiar, de modo a justificar a opção pela produção sustentável.

A transição agroecológica na perspectiva dos agricultores familiares

A perspectiva dos agricultores familiares no tocante ao processo de conversão à Agroecologia foi investigada por meio da realização de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório-descritivo. Assim, no intuito de identificar suas percepções e experiências em relação ao modelo de produção convencional e aos limites, potencialidades e perspectivas quanto à produção agroecológica, foram entrevistados agricultores familiares do município de Chapecó, Santa Catarina.

Dentre os agricultores familiares entrevistados nesta localidade, aproximadamente quatro integrantes de cada família atuam na atividade, que se caracteriza pela mão-de-obra da família, sendo esta constituída pelos cônjuges e filhos. Em média, as propriedades apresentam 10,4 hectares, dos quais aproximadamente 7,8 são utilizados para a horticultura. Ademais, os agricultores cultivam uma média de 17 tipos de hortaliças e frutas orgânicas, comercializados nas feiras municipais, e em menor escala, nos mercados institucionais e formais.

No tocante ao uso sistema de produção convencional, os

entrevistados ressaltaram os aspectos negativos deste modelo produtivo e evidenciaram a menor qualidade e a vulnerabilidade dos produtos cultivados desta forma, como pode ser verificado no seguinte depoimento: “Convencional? Não é bom, pra você ter uma ideia eu tinha salada bonita quando deu aquela semana de chuva em junho e os convencionais perderam tudo, o meu parou de crescer mas ficou sadio e eles perderam” (Agricultor 1).

Tabela 1- perfil dos agricultores familiares orgânicos e agroecológicos do município de Chapeco, SC.

	Perfil dos produtores	Média (N=6)
Dados socioeconômicos	Idade (anos)	42,6
	Escolaridade (anos)	7,0
	Número de filhos	2,0
	Horas de trabalho diárias	12,6
	Anos de trabalho com olericultura	14,0
	Número de pessoas da família envolvidas na atividade	3,6
Dados produtivos	Área total da propriedade (hectares)	10,4
	Área destinada à olericultura	7,8
Número de produtos olerícolas produzidos		17,0

Fonte: elaborado a partir dos dados da pesquisa.

Quando indagados a respeito do uso de agrotóxicos, os entrevistados ressaltaram o desrespeito dos usuários às orientações e recomendações técnicas por parte dos agricultores convencionais, especialmente em relação ao período de carência entre as aplicações e anterior à colheita do produto, como demonstra o depoimento a seguir:

“Se respeitassem a carência não teria problema, mas não respeitam, passam os produtos sem

orientação técnica, produtos não permitidos e não respeitam a carência. Fica resíduo no produto e isso traz problemas pro consumidor, é cumulativo, vai acumulando” (Agricultor 2).

Quanto aos efeitos negativos relacionados ao uso de agrotóxicos no modelo convencional de produção, os entrevistados revelaram conhecer casos de contaminação relacionados ao não uso de Equipamentos de Proteção Individual (EPI), nestes termos:

“O químico é químico, é complicado, temos todos tipos de câncer (...) Sei de vizinhos que não usavam EPI, passavam o produto de calção e se intoxicaram. Começa a dar dor de cabeça, tem pessoa que nunca mais fica bom” (Agricultor 1).

Igualmente, Castro e Confalonieri (2005) relataram um episódio de intoxicação aguda em sua pesquisa e ressaltaram este mesmo sintoma, além de dores no corpo, tontura, e náuseas. Diante disso, os entrevistados demonstraram ter consciência dos riscos associados à exposição indireta a estes produtos, como pode ser visualizado na declaração a seguir: “Aqui você vê gente que tem câncer (...) Pode até a mulher grávida ter criança com problema se entra em contato, desde lavar as roupas do marido pode prejudicar a criança” (Agricultor 5).

Além de prejudicar a saúde da população, a produção convencional, baseada no uso de insumos e agrotóxicos, também contribui para a degradação ambiental, podendo causar alterações significativas nos ecossistemas (VEIGA et al., 2006). Neste aspecto, os entrevistados afirmaram reconhecer os danos ao meio ambiente, relacionados à aplicação de adestes produtos

químicos, como se vê: “Agrotóxicos matam os microorganismos da terra, matam as partes boas que tem na terra, lá em casa tem muita minhoca, se usasse o veneno não teria” (Agricultor 5).

Em contrapartida, modelos de produção sustentável destacam-se por não utilizar agrotóxicos e fertilizantes químicos em seu cultivo, o que contribui para a conservação do meio ambiente, bem como para a saúde dos agricultores e dos consumidores (GLIESSMAN e ROSEMEYER, 2010). Neste contexto, quando interrogados sobre os motivos que os induziram à conversão do sistema produtivo, todos os agricultores evidenciaram os benefícios à saúde proporcionados por este modo de produzir, como pode ser observado no depoimento de um dos agricultores: “No começo a gente não era orgânico, mas depois começamos a se conscientizar que o veneno não faz bem, que orgânico não tinha veneno, porque o que eu vendo eu como” (Agricultor 4).

Na mesma linha de pensamento, outro agricultor ressalta que os benefícios à saúde de não utilizar agrotóxicos levaram-no a converter o sistema produtivo, nestes termos: “Pela saúde, trabalhamos no meio, o cheiro, eu como o tomate e sei que não vai veneno nenhum” (Agricultor 3). E, além desta questão, um dos entrevistados afirmou ter ainda uma motivação religiosa, o que, segundo ele, implica em uma maior consideração com os consumidores e com o meio ambiente: “Pela saúde minha e também por uma questão religiosa, não posso dar o veneno e eu valorizo o meio ambiente e as pessoas, não faço agroecologia pra ganhar dinheiro, faço porque é um dom” (Agricultor 6).

Na concepção de Hochwarth (2006), os alimentos produzidos de forma sustentável, além de beneficiarem a população consumidora por não conterem resíduos químicos, possuem níveis mais altos de nutrientes e melhor paladar, aspectos

ressaltados pelos entrevistados: “O produto orgânico tem mais nutrientes porque o produto trabalhado quimicamente já altera o sabor, a qualidade. A alface orgânica é bem mais bonita, cresce bem mais, é bem mais macia”(Agricultor 1).

Também, quando questionados sobre as diferenças entre alimentos cultivados de forma convencional, em comparação aqueles produzidos de maneira orgânica e agroecológica, esta questão foi evidenciada pelos agricultores: “É melhor na questão de nutrição e de saúde, não tem resíduo”(Agricultor 2).

Em relação à conversão para a agricultura sustentável, Azevedo et al. (2011) constatou que a adoção deste método de cultivo acarretou melhoras significativas na saúde e satisfação no trabalho, o que refletiu em maior bem-estar e autoestima dos agricultores. A este respeito, os entrevistados ressaltaram alguns benefícios decorrentes da adoção deste modelo produtivo, relacionado ao aumento do bem-estar: “Tenho menos stress, menos nervoso, tinha que comprar muito produto químico, a renda também ser mais gasto, gastava muito com produto porque tinha que aplicar semanal e eu já não planto mais tomate por isso”(Agricultor 1).

Dentre as dificuldades relacionadas à conversão do modelo de produção, Soares (2010) alega que o risco ao qual o agricultor é submetido neste período; a ausência de assistência técnica; a baixa disponibilidade de insumos adequados; os restritos canais de comercialização e o preço da certificação são alguns dos fatores que restringem a produção orgânica. Indagados a este respeito os entrevistados evidenciaram algumas limitações, tais como a necessidade de mão de obra: “O problema é que o inço precisa de mais mão de obra, peguei equipamento e a gente incorpora na terra, tudo na enxada (Agricultor 4).” Diante disso, os entrevistados

ressaltam ainda outros aspectos limitantes relacionados ao processo de transição: “O problema é que o inço precisa de mais mão de obra, peguei equipamento e a gente incorpora na terra, tudo na enxada (Agricultor 1).”

Além da carência da disponibilidade de mão-de-obra, outro aspecto ressaltado pelos entrevistados foi a dificuldade de obtenção da certificação: “O mais difícil é a mão de obra, a certificação, até nem vamos mais atrás porque já preenchemos os papéis e não deram a certificação no prazo certo (Agricultor 4).” Barbosa e Souza (2012) corroboram esta constatação e destacam que a burocracia relativa ao processo de certificação representa um desafio à produção orgânica, o que também foi ressaltado pelos entrevistados: “a certificadora tem um pouco de rigor em certas coisas, mas é necessário, mas pra certas coisas não teria necessidade, tem muita burocracia, preencher caderno, mas o que vale é a pessoa (Agricultor 6).”

No tocante ao manejo da produção no período de transição da agricultura convencional à agricultura orgânica, Gliessman e Rosemeyer (2010) constataram que, durante os dois primeiros anos de cultivo posteriores à produção convencional, obtém-se menores níveis de produtividade e redução dos lucros. Assim, um dos agricultores que se encontrava em conversão salientou estes efeitos: “Complicado é quando não consegue dominar a natureza, sempre tem problema em relação ao clima, perde produção, diminui a qualidade, é mais difícil (Agricultor 2).” Neste contexto, Buainain (2003) resalta que uma das limitações a exploração sustentável relacionada a agricultura familiar está no acesso ao crédito por parte dos agricultores descapitalizados, o que também foi evidenciado por um dos entrevistados: “O potencial é grande, a produção orgânica é associada a agricultura familiar, a qualidade

de vida no campo não é ruim mas muitas famílias preferem ter qualidade de vida inferior por causa da renda” (Agricultor 3).

Por sua vez, Soares (2010) destaca a importância do desenvolvimento de ações e o estabelecimento de subsídios que incentivem a transição à agricultura sustentável e que possam auxiliar o produtor neste período de transição, que, segundo Gliessman e Rosemeyer (2010), é crítico aos agricultores cuja atividade precede de um modelo produtivo baseado no uso de insumos.

Neste sentido, um dos entrevistados evidencia a necessidade da implementação de incentivos econômicos à agricultura sustentável, e sugere que: “Uma parte, 1% da venda do agrotóxico tinha que ir pra um fundo pra desenvolver um trabalho pra agroecologia, e aí os que poluem a terra teriam que pagar pra quem produz limpo” (Agricultor 6).

Por conseguinte, Soares (2010) ressalta, ainda, outro entrave à expansão desta forma de produção, relacionado à baixa informação e conscientização dos consumidores em relação aos benefícios da ingestão de alimentos orgânicos, aspecto corroborado pelos entrevistados: “Não existe na mídia espaço pra orientar a população sobre o que deve comer. Eu, no caso, a gente foi atuar e busca se informar, não usamos agrotóxicos e nem conservante” (Agricultor 6).

Portanto, a partir das entrevistas e experiências relatadas no presente trabalho, evidencia-se a necessidade da modificação a base tecnológica da agricultura, ou seja, do estabelecimento de novos padrões de cultivo que priorizem a saúde e a qualidade de vida. Constata-se, pois, a necessidade de ações educativas para conscientizar os agricultores convencionais quanto à importância da adoção de métodos alternativos de produção

e orientá-los a respeito de técnicas sustentáveis produção, inspiradas em conhecimentos agroecológicos que propiciem o manejo sustentável de agroecossistemas, como os abordados neste trabalho. Igualmente se faz necessária a conscientização dos consumidores quanto aos benefícios decorrentes da ingestão de alimentos cultivados de forma orgânica.

Considerações finais

Atualmente, os impactos da produção agrícola convencional vêm sendo amplamente discutidos. Diante disso, a agricultura fundamentada nos princípios da Agroecologia apresenta-se como uma alternativa de produção sustentável, sendo a transição agroecológica uma importante estratégia em orientação à sustentabilidade dos sistemas agrários.

A este respeito, os agricultores familiares que realizaram o processo de transição da produção convencional à agricultura sustentável revelaram que a conversão no sistema produtivo acarretou em inúmeros benefícios à saúde e a preservação do meio ambiente, bem como em uma melhoria na qualidade de vida. Neste contexto, torna-se evidente a importância do desenvolvimento de uma forma de agricultura mais sustentável, pautada na justiça social e no cuidado com o ambiente.

Entretanto, cabe salientar que, na atual conjuntura, inobstante diversos modelos sustentáveis de agricultura mostrarem-se adequados à produção familiar, a efetivação de modelos produtivos no campo ainda constitui um desafio. Diante deste contexto, uma questão fundamental no âmbito da sustentabilidade socioambiental reside na necessidade de informar e esclarecer os agricultores convencionais quanto aos

benefícios socioambientais que procedem da adoção de práticas de agricultura sustentável no sistema produtivo.

Em última análise, mister se faz ressaltar a importância dos incentivos governamentais no que diz respeito à conversão do sistema produtivo. Assim, faz-se necessário o desenvolvimento de políticas públicas que possibilitem ao agricultor realizar a transição agroecológica, em direção à construção de uma agricultura mais justa e viável, orientada ao desenvolvimento sustentável dos sistemas agrários.

Notas

- 1) Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Bolsista CAPES. Contato: tanny.bohner@hotmail.com
- 2) Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Bolsista CAPES. Contato: nayarapasqualotto@hotmail.com
- 3) Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Contato: zecowiz@gmail.com

Referências bibliográficas

- ALTIERI, M; NICHOLLS, C. I. Agroecologia, resgatando a agricultura orgânica a partir de um modelo industrial de produção e distribuição. **Revista Ciência e Ambiente**, Santa Maria: UFSM, v.27, jul./dez 2003.
- AZEVEDO, E.; SHIMIDT, W.; KARAM, K. F. Agricultura familiar orgânica e qualidade de vida. Um estudo de caso em Santa Rosa de Lima, SC, Brasil. **Revista Brasileira de Agroecologia**, n. 6, v. 3, 2011.
- BARBOSA, W. F.; SOUZA, E.P. Agricultura orgânica no Brasil: características e desafios. **Revista Economia & Tecnologia**, V. 8, N. 4, Out/Dez 2012.
- BUAINAIN, A.M.; ROMEIRO, A.R.; GUANZIROLI, C. E. Family agriculture

and the new rural..... world. **Sociologias**, Porto Alegre, n.10, jul/dez 2003.

CASADO, G.; MOLINA, M.; GUZMÁN, E. **Introducción a la Agroecología como desarrollo rural sostenible**. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa, 2000.

CASTRO, J. S. M.; CONFALONIERI, U.; Uso de agrotóxicos no Município de Cachoeiras de Macacu (RJ). **CiênciaSaúdeColetiva**, v.10 n. 2, abr./jun. 2005.

CAPORAL, F. R. Em defesa de um Plano Nacional de Transição Agroecológica: compromisso com as atuais e nosso legado para as futuras gerações. In: SAUER, S; BALESTRO, M., V. (orgs.) **Agroecologia e os desafios da transição agroecológica**. São Paulo: Expressão Popular, 2ed. 2013.

CAPORAL, F. R; COSTABEBER, J. A; PAULUS, G. **Agroecologia: matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável**. In: CONTI, I. L; PIES, M; CECCONELLO, R. (Orgs.). **Agricultura familiar: caminhos e transições**. Passo Fundo: IFIBE, v. 01, 2006.

COSTABEBER, J. A; CAPORAL, Francisco Roberto. **Possibilidades e alternativas do desenvolvimento rural sustentável**. In: VELA, Hugo. (Org.). **Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural Sustentável no Mercosul**. Santa Maria, RS, UFSM, v.1, 2003.

GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000.

GLIESSMAN, S. R **Agroecologia y agroecosistemas. Ciência e Ambiente. Agricultura Sustentável**. UFSM: Santa Maria-RS, vol. 27, 2003.

GLIESSMAN, S. R.; et.al. **Agroecología: promoviendo una transición hacia la sostenibilidad**. **Ecossistemas**, v. 16, 2007.

GLIESSMAN, S.R.; ROSEMEYER, M. **The conversion to sustainable agriculture: principles, processes, and practices**. Boca Raton: CRC Press, 2010.

GUZMÁN, E. **Uma estratégia de sustentabilidade a partir da agroecologia**. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, vol. 2, nº 1, jan/mar, 2001.

HERNÁNDEZ, J. M. La crisis global y sus impactos en la vida rural. In: HERNÁNDEZ, J. M. (coord.). **La agroecologiaem la construcción de alternativas hacia la sustentabilidad rural**. México: Siglo. XXI Ed./Instituto Tecnológico e de Estudos Superiores do Ocidente, 2011.

HOCHWARTH, P. **Organic Matters**. Feature of Restaurant Hospitality, Cleveland: 2006.

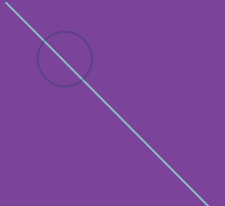
SACHS, I. **Barricadas de ontem, campos de futuro**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 24, n. 68, 2010.

SOARES, W. L. **Uso dos agrotóxicos e seus impactos à saúde e ao ambiente: uma avaliação integrada entre a economia, a saúde pública, a ecologia e a agricultura**. Tese (Doutorado em Ciências). Escola Nacional de Saúde pública Sergio Arouca: Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2010.

TONNEAU, J. P.; TEIXEIRA, O. A. Políticas públicas e apoio institucional à agricultura familiar no Brasil: agroecologia e estratégias de desenvolvimento rural. Raízes - **Revista de Ciências Sociais e Econômicas**, Campina Grande - PB, v. 21, n.02, 2002.

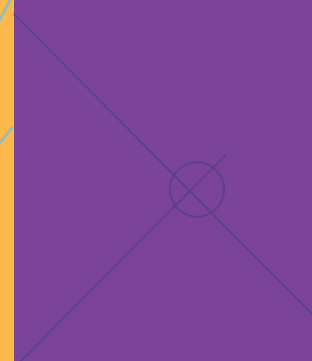
VEIGA, J. E. Agricultura familiar e sustentabilidade. **Cadernos de Ciência e Tecnologia**, Brasília, DF, v. 13, n.3, 1996.

VEIGA, M. M.et al. Análise da contaminação dos sistemas hídricos por agrotóxicos numa pequena comunidade rural do Sudeste do Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro. v. 22, n.11, 2006.



Parte 4

Conhecimento, vivências e experiências na educação do campo



AGRICULTURA TRABALHO E MOVIMENTOS SOCIAIS

Janete Webler Cancelier¹

Tatiane Almeida Netto²

Marilse Beatriz Losekann³

Introdução

O II Seminário Internacional de Educação do Campo e Fórum Regional do Centro e Sul do RS: educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina realizado em Santa Maria - RS, constitui-se num amplo espaço de debates teóricos e empíricos sobre temas relacionados a educação do campo. Oportunizou através de seus eixos 1, 2, 5, 7 e 10 discussões acerca da América Latina e a educação dos trabalhadores em suas tendências conjunturais, educação comparada, política e perspectivas; a soberania alimentar através da agroecologia e a educação ambiental com debates teóricos e experiências práticas; a educação dos trabalhadores e políticas públicas; as contribuições dos movimentos sociais para a educação dos trabalhadores – crianças, jovens adultos e idosos assim como, os saberes, cultura e diversidades. Esse capítulo se propõem a realizar um relato sobre o foco dos eixos supracitados.

América Latina e a educação dos trabalhadores

A reflexão sobre a América Latina e a educação dos trabalhadores se constitui num tema de relevância indiscutível, o que se deve prioritariamente aos indicadores socioeconômicos bastante frágeis presentes na região, quando referimos indicadores de escolaridade e formação profissional. Ainda diante desse quadro as ultimas décadas tem possibilitado sensível melhora nesse cenário. Ademais, são inúmeras as experiências de educação informal e de protagonismo histórico dos trabalhadores e trabalhadoras latino americanos.

Nesse eixo foram apresentados três artigos e quatro relatos de experiências resultantes de pesquisas acadêmicas concluídas e em andamento, de projetos e oficinas de Universidades e escolas.

Os artigos buscam em suas discussões demonstrar que a educação dos trabalhadores do campo pode contribuir de forma significativa na transformação do campo. Atribuem ao Estado papel relevante nesse processo, prioritariamente no que se refere a formação dos educadores do campo. Outro elemento presente e de extrema relevância, se refere ao debate sobre os distintos projetos educacionais colocados para o campo brasileiro. Dessa forma, a elucidação da relação paradoxal entre os pressupostos teóricos que compreendem o paradigma da Educação do Campo e o paradigma da Educação Rural são essenciais para a compreensão das práticas e das tendências colocadas para a educação dos trabalhadores.

A mudança da nomenclatura de rural para campo é essencial na busca da efetivação de um projeto educacional desenvolvido para o campo que segundo Kolling (1999, p. 29) deve conceber:

[...] uma educação do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sócio-cultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação. Não basta ter escolas do campo, é necessário um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.

Para Roseli Caldart (2002, p.26) as atuais tendências devem levar em consideração

[...] uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem o direito a uma educação pensada desde seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Nos relatos de experiência são apresentados debates e alternativas relacionados a educação do campo para a atualidade. Retratam a conjuntura atual das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Brasil com enfoque para as relações estabelecidas na multidimensionalidade que envolve o existir do jovem do campo. Expõem as dificuldades vividas pelos moradores da comunidade de Tabua de Águas Vermelhas, localizada no município de Barreiras no Estado da Bahia, onde os jovens e crianças são obrigados a irem estudar em outras comunidades. Nesse processo, é evidenciado a importância da oferta da educação a jovens e

crianças dentro de sua comunidade na busca de valorização dos seus costumes e raízes. Também é apresentado o caso da escola do campo municipalizada Maria das Dores Antunes do município de Itaboraí- RJ, onde são colocadas as inquietações e as implicações das políticas de educação para o campo. No caso do Assentamento Filhos de Sepé do município de Viamão-RS é exposto que a relação que os assentados possuem com o ambiente e a educação ambiental também é resultante da postura que os educadores e os educandos assumem.

O eixo apresentou experiências relacionadas as práticas desenvolvidas na educação do campo e o papel que essas assumem na atualidade.

Soberania alimentar, agroecologia e educação ambiental

O eixo contou com onze relatos dos quais, quatro demonstraram experiências realizadas e em andamento em escolas municipais e estaduais. Essas buscam, em suma discutir sobre a possibilidade da realização e da prática de uma agricultura que cause minimamente impactos indesejáveis à biodiversidade e ao meio ambiente. O projeto horta escolar também é contemplado nesse bloco onde se evidencia a importância das interações ao meio ambiente, além da conscientização de problemas ambientais e o desenvolvimento de hábitos sustentáveis. Outros trabalhos apresentados se referem ao cultivo das sementes criolas e ao Sistema Agro Florestal.

Demais relatos foram apresentados por representantes de Universidades Federais, Instituto Federal Farroupilha, Instituto Federal do Ceará, Instituto Federal do Espírito Santo e Seduc-

MT. Resumidamente discutiam sobre a importância da produção de alimentos saudáveis através da produção agroecológica, a discussão avança na relação entre agroecologia e educação do campo e as experiências de extensão universitária.

Quanto aos trabalhos completos esse eixo contou com dezessete apresentados, os quais, discutem principalmente questões referentes a educação do campo e a educação ambiental em suas abordagens teóricas e conceituais, a segurança alimentar a partir do uso das sementes criolas, o papel das políticas públicas na questão alimentar, os sistemas de cultivos utilizados pelos camponeses e as implicações entre a agroecologia e o uso dos agrotóxicos, as estratégias de reprodução dos assentados a partir do cultivo de orgânicos e a soberania alimentar em diferentes paradigmas agrários.

Educação dos trabalhadores e políticas públicas

O eixo 5- Educação dos trabalhadores e políticas públicas foi idealizado pelos realizadores do congresso para a apresentação da educação do campo frente a realidade educacional brasileira. O eixo 5 constou de 22 trabalhos completos e 4 relatos de experiências apresentados no evento, os quais abordaram temas englobando uma análise do histórico da Educação do campo, identificando contexto, práticas e sujeitos, a relação entre movimentos sociais e Estado, a apresentação de propostas pedagógicas e emancipatórias e da luta por políticas públicas.

Caldart (2008) já afirmava que a educação do campo é um conceito em construção e próprio do nosso tempo histórico, prova disso é a diversidade de práticas que envolvem os diversos sujeitos sociais do campo presentes neste eixo. A diversidade dos

sujeitos sociais presentes no campo, representa-se neste eixo por instituições públicas, movimentos sociais, escolas rurais (Escolas Famílias Agrícola (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFR's)), as escolas do campo vinculadas ao Estado, no qual apresentam a Educação do campo como conceito em sua origem no movimento histórico da realidade a que se referem.

Os trabalhos apresentam a abordagem da educação como obrigatoriedade e dever do Estado. Ressaltam o trabalho das Conferências Nacionais de educação do campo, das RACCEFAES (regional das Associações do Centros Familiares-ES), das CEFFA's (Centros Familiares de Formação em Alternância) o qual se apresentam como articuladoras no processo de ampliação do direito das famílias camponesas e acesso a uma educação contextualizada.

Todos os trabalhos apresentados procuraram identificar o desafio da Educação do campo na atualidade, uma educação emancipatória relacionando-os ao momento atual de crise mundial do capitalismo e como ela se materializa nas questões relacionadas ao trabalho do campo. Uma análise quanto a origem dos trabalhos identificou que 70 % são trabalhos oriundos de uma pesquisa acadêmica proveniente de trabalhos de pós-graduação e 30% de experiência dos sujeitos do campo, sejam estes representantes dos movimentos sociais ou ligados aos órgãos de política da educação do campo.

O eixo abordou uma diversidade em metodologias de pesquisa, se vinculando as análises qualitativas e apresentou como evidência a consulta em documentos legais, sejam estas leis, resoluções, boletins informativos, diretrizes, projetos políticos pedagógicos, cadernos didáticos. A análise empreendida em grande maioria dos trabalhos se concentrou na identidade dos

sujeitos do campo, das lideranças, projetos políticos pedagógicos, Programas de Educação (PRONERA, PRONACAMPO, PNDL Campo, Projovem campo) e pedagogia da alternância.

Podemos apontar como a totalidade dos trabalhos apresentados a preocupação da proposta pedagógica apresentada junto aos diversos complexos escolares do campo, como exemplos apresentados neste eixo: as CEFFA'S, as escolas do Movimento MST, as Escolas Famílias Agrícola (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFR's), as escolas do campo vinculadas ao Estado, o sistema Modular do ensino (SOME/PA). É evidente na apresentação dos trabalhos o histórico da descontextualização da vida do homem do campo, o que faz com que a educação no campo seja a continuidade e extensão das escolas da cidade, segregando ainda mais, a exclusão e o acesso à educação básica.

Os artigos publicados nesse eixo apresentam a necessidade de um projeto político pedagógico que inclua uma pedagogia e um currículo voltado às especificidades do homem do campo. Também se faz presente e de forte apelo a necessidade da compreensão do papel da escola e do educador na reconfiguração curricular com metodologias correspondentes e formação pedagógica apropriada dos professores. Não esquecendo da importância do material didático, infraestrutura e planejamento descentralizado. Em suma o debate apresentado se refere a forma, conteúdo e sujeitos envolvidos na educação do campo.

A conclusão que se faz do eixo perpassa pela tríade campo-política pública-educação, nas quais a política para ser realmente efetivada parte dos trabalhadores do campo em sua autoafirmação como classe, formadores e protagonistas por lutas anticapitalistas necessárias à sua sobrevivência. A especificidade deve estar presente em projetos políticos pedagógicos, o campo como um

lugar social, com sujeitos concretos e diversos, lugar de trabalho e cultura.

O eixo 7- Contribuição dos Movimentos sociais para a educação dos trabalhadores, crianças, jovens, adultos e idosos foi pensado para a apresentação de práticas da educação do campo frente a diversidade de sujeitos, tendo em vista que a evolução da educação dos trabalhadores no campo apresenta os movimentos sociais camponeses como principais protagonistas para a realização de políticas públicas neste segmento.

Devemos observar que a educação ao ser considerada um direito se entende que ao mesmo tempo que se é um direito também se encontra permanentemente em construção, num processo de construir, desconstruir e reconstruir.

E neste processo de construção de direito à educação atuam os movimentos sociais que lutam por uma transformação na realidade social que garanta o direito universal à educação aos sujeitos do campo. Neste sentido, a luta pela educação do campo significa ampliar a esfera do Estado e não colocar a educação na esfera do mercado (MOLINA ,2008).

O eixo 7 constou de 15 trabalhos completos e 2 relatos de experiências apresentados no evento, os quais abordaram temas englobando a educação do campo como resistência ao processo de territorialização do agronegócio, histórias e desafios da construção de escolas junto a assentamentos do MST (itinerantes ou de base), experiências da pedagogia da alternância, a luta pela garantia da educação de jovens e adultos(EJA) nos assentamentos MST e a luta dos Movimentos Sociais Ribeirinhos na construção da educação de um população tradicional.

Os trabalhos apresentados neste eixo procuraram evidenciar que a educação do campo voltada a especificidade dos sujeitos

contribui para autonomia na luta por inclusão social e garantia de direitos, corroborando na efetivação dos movimentos sociais na construção de um processo educativo que valorize a cultura do sujeito e do lugar.

Especificamente o MST apresenta como objetivo a formação de sujeitos capazes de trabalhar e de lutar pela transformação da sociedade realizada no processo de construção de um novo padrão de relações sociais. A agroecologia se insere neste contexto e vem sendo utilizada nas técnicas de produção junto aos assentamentos e apresenta um horizonte político-ideológico de emancipação e Soberania Alimentar.

Uma análise quanto a origem dos trabalhos identificou que 20% são trabalhos oriundos de uma pesquisa acadêmica proveniente de trabalhos de pós-graduação que buscam identificar a participação dos movimentos sociais na prática pedagógica e 80% dos trabalhos traduzem as práticas, vivências e experiência dos sujeitos do campo, sejam estes representantes dos movimentos sociais ou ligados aos órgãos de execução da política da educação do campo.

Como resultado, dos trabalhos apresentados neste eixo, se observa a inclusão dos movimentos para a consolidação de práticas educativas tendo como base os princípios da educação do campo que corroboram com os processos de formação dos sujeitos orientando a formação de uma Pedagogia das escolas para os sujeitos do campo, sejam através de experiências de alternância ou da escola do movimento.

Saberes, cultura e diversidade na educação do campo

A necessidade de reconhecer o cotidiano e a pluralidade das práticas dos agricultores enquanto componente do processo de educação do campo foi o que se pretendeu abordar no eixo “saberes, cultura e diversidade”. Este se apresenta como um espaço no qual se evidencia o conhecimento dos agricultores, “gestado tanto na prática produtiva quanto na prática social” (DAMASCENO, 1993, p.57) como objeto fundamental a ser compreendido e incorporado na educação do campo.

Neste eixo foram apresentados 30 artigos e 17 relatos de experiências os quais são resultado de pesquisas acadêmicas, projetos de extensão, oficinas e experiências de ensino oriundas de Universidades, Institutos Federais de Educação, escolas e secretarias de educação municipais e estaduais, que visam compreender e valorizar os saberes, a cultura e a diversidade dos sujeitos do campo brasileiro. Entre os desafios e propostas de ação que se colocam em debate, para Kolling, Néry e Molina (1999) estão:

“identificar e resgatar os valores culturais que caracterizam os povos do campo e que são considerados essenciais para o desenvolvimento da cidadania [...]”, entre estas, a relação com a natureza (p.79). Sendo que “A escola é um lugar privilegiado para manter viva a memória dos povos, valorizando saberes [...]”. (KOLLING, NÉRY e MOLINA, 1999, p.92)

São esses desafios que os trabalhos apresentados neste eixo se propõem debater, e a tarefa de sistematizá-los apresenta-se desafiadora, devido à diversidade de temas que o eixo abarca, refletindo a pluralidade do campo brasileiro e a dificuldade de transpor essas especificidades para a escola do campo. Assim, o texto tenta relatar as principais tendências abordadas e como estas se manifestam nos espaços analisados.

Os relacionados aos saberes camponês buscam compreendê-los e entender como são socializados. As experiências são variadas, como o exemplo das casas de farinha de uma comunidade da Amazônia Paraense em que se busca demonstrar como os fazeres e dizeres se configuram em práticas educativas e, que os saberes culturais dos agricultores não se limitam apenas ao resultado das práticas sociais do fazer farinha e, sim, possibilitam a construção, reconstrução e socialização de saberes políticos que permite a esses sujeitos do campo, discutirem questões que vão desde o processo de construção do território por meio da luta pela posse da terra, as referentes à produção da farinha, ou as que de algum modo preocupam a comunidade.

Já outros como o projeto de farmácia alternativa com produtos fitoterápicos em uma escola rural do RS, visam valorizar o conhecimento popular sobre plantas medicinais, almejando melhorar as condições do ambiente e tornar a aprendizagem com significado, unindo teoria e prática, na busca de soluções de problemas enfrentados pelos alunos no seu cotidiano. Alguns demonstram como a conservação e resgate das cultivares crioulas constitui-se em atos de valorização da vida e dos saberes tradicionais, como a pesquisa que visa compreender como os agricultores familiares que fazem parte da Associação de Guardiões das Sementes Crioulas de Ibarama, RS, resgatam

seus saberes tradicionais sobre a produção de cultivares de milho crioulo.

Também os saberes manifestados na cultura do artesanato em taquara nos assentamentos dos municípios de Lebon Régis e Timbó Grande em Santa Catarina, a permanência deste através das gerações, representam o papel do artesanato como forma de resistência, prática cultural e antropológica. Assim como a prática do ajardinamento em espaços sociais como elemento simbólico que compõem a territorialidade dos agricultores familiares descendentes de colonos alemães do município de Agudo, RS, ratificando a afirmação de Paulino (2006) de que toda reprodução social se faz a partir de um substrato, de imagens territoriais, de signos geográficos instituídos pelos sujeitos sociais.

A culinária regional também é discutida e entendida como forma de protagonizar as mulheres camponesas, seus saberes sobre a produção e o preparo de alimentos, e contribuir para o desenvolvimento e valorização do território. Já o tema do lazer como direito humano é trazido à tona através de projeto de extensão desenvolvido por um curso de licenciatura em Educação física, o qual resgata as práticas de jogos tradicionais de origem rural como taco, roda e trava, espiribol, jogos com cordas e jogos com bochas.

Em relação à educação dos povos tradicionais os trabalhos enfocam majoritariamente os povos indígenas e quilombolas, dos 47 trabalhos do eixo, entre artigos e relatos, 11 abordam esses povos. De acordo com a Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT), são considerados Povos e Comunidades Tradicionais (PCT) os povos indígenas, quilombolas, extrativistas, pescadores artesanais, povos de terreiro, fundo de pasto, ciganos, faxinalenses,

pantaneiros, pomeranos, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco-de-babaçu, ribeirinhos, caiçaras, praieiros, sertanejos, jangadeiros, açorianos, campeiros, varjeiros, geraizeiros, caatingueiros, barranqueiros, catadoras de mangaba, andirobeiras, morroquianos, vazanteiros, apanhadores de flores sempre-vivas, cipozeiros, isqueiras, retireiros, veredeiros, piaçaveiros e ilhéus, entre outros.

Os artigos e relatos procuram dar visibilidade aos povos indígenas e quilombolas entendendo a identidade regional e histórica como motrizes para as formas de resistência dos povos tradicionais. Os estudos e experiências apresentados sobre os povos indígenas contemplam predominantemente os espaços rurais da região Norte do Brasil, onde, de acordo com o censo do IBGE (2010), residem 38,2% da população indígena do total de 896,977 habitantes, dos quais 63,8% no espaço rural. Já os referentes aos povos quilombolas trazem experiências, principalmente, do Nordeste, cuja região possui 1657 Comunidades Remanescentes de Quilombos (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2015), expressando a realidade espacial dessas populações, conforme quadro 01.

Quadro 01: Comunidades Remanescentes de Quilombos e População Indígena no Brasil

COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS		
	UF	Nº CRQs (Comunidades)
1	Nordeste	1657
2	Norte	319
3	Sudeste	351
4	Sul	158
5	Centro-Oeste	122
	TOTAL (até 09/2015)	2607

Fonte: Fundação Cultural Palmares, 2015.

POPULAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL		
	UF	(%)
1	Norte	38,2
2	Nordeste	25,9
3	Centro-Oeste	16
4	Sudeste	11,1
5	Sul	8,8
	TOTAL (Habitantes)	896,977 hab.

Fonte: Censo IBGE, 2010.

ORG.: LOSEKANN, Marilse Beatriz.

Apresentam-se alguns exemplos de estudos que contemplam esta temática, como o dos índios e quilombolas camponeses do Semiárido Alagoano, os quais são invisibilizados propositalmente pela sociedade e, como efeito, os próprios povos tradicionais têm dificuldade em reconhecer seu modo de vida e

de trabalho como uma forma de resistência, que reforça as lutas sociais contra o capitalismo contemporâneo. A importância do Carimbó de Marapanim, rico em saberes, cultura e diversidade enfatiza o conhecimento popular, mantém preservada a memória colonizadora do campo e torna evidente e contemporâneo os sinais étnicos – indígena, negra e europeia -, onde é tocado e dançado, e como atividade lúdica e cultural, possibilita ampliar o processo educacional e com isto enriquecer o currículo escolar com uma educação do campo cada vez mais fortalecida e respeitada.

A temática da educação ambiental está presente em boa parte dos trabalhos, contemplando o art.8a – II, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) que prevê o “direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável”. Reflete também o crescente destaque dessa temática frente ao aumento dos impactos ambientais resultantes da ação do homem, com destaque para o espaço rural: aumento de áreas cultivadas por monoculturas, a maciça utilização de agrotóxicos, desmatamento para aumento das áreas cultivadas e criação de gado, contaminação da água e assoreamento dos rios, erosão e perda de solo, entre outros; impactos esses que comprometem a reprodução dos sujeitos do campo que mantêm relação direta e de dependência com bens naturais.

As abordagens teóricas e conceituais apresentadas acerca do meio ambiente e educação ambiental convergem para uma análise crítica, considerando as dimensões da sustentabilidade em sua totalidade, conforme aponta Sachs (1993, p. 25), “o conceito de sustentabilidade apresenta cinco dimensões: social, econômica, ecológica, geográfica e cultural”.

Considerar os saberes das populações do campo acerca

do meio ambiente apresenta-se como essencial, em especial no processo educativo. É esse o objetivo em uma escola da “Ilha dos Marinheiros” em Rio Grande, RS, que busca entender quais conhecimentos tradicionais estes sujeitos possuem e como podem ser utilizados no Ensino de Ciências, tais como se localizar nas direções norte-sul quando estão no mar pescando, as espécies de peixes e crustáceos, a hidrodinâmica das águas, as fases da lua para ajudar em uma melhor captura de pescado, a força dos ventos e suas direções para organizar suas redes, entre outros; o que permite a contextualização e a construção das aulas de ciências junto aos educandos, resgatando conjuntamente suas histórias e trajetórias de vida. Também é a proposta desenvolvida na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola de Santa Catarina, buscando aproveitar as diferentes formas de operar matematicamente no mundo desenvolvidas e utilizadas por agricultores.

A preocupação com as comunidades ribeirinhas também está muito presente nos artigos que discutem o espaço da Amazônia, refletindo a crescente preocupação com a “questão da água”. No caso das comunidades rurais-ribeirinhas no contexto da Amazônia Paraense, embora enfrentam cotidianamente uma realidade marcada por condições adversas, constroem na relação com a natureza estratégias sociais que garantem sua reprodução material e simbólica.

Com relação a organizações educacionais que utilizam propostas de educação condizentes com a estabelecida pela educação do campo, três trabalhos apresentam pesquisas sobre Casa Familiar Rural (CFR), a qual acentua a formação técnica do agricultor e, Escolas Famílias Agrícolas (EFA), com foco na formação intelectual, apesar de existir a formação técnica. Elas

estão localizadas em Minas Gerais e no Paraná e, os trabalhos discutem os diferentes saberes de agricultores no que se refere aos processos de construção dessas escolas, assim como as contribuições da Pedagogia da Alternância para a formação e qualificação dos jovens do campo. Configuram-se em espaços destinados à formação de jovens do meio rural, que recebem formação técnica e profissional, buscando articular educação e trabalho considerando o ambiente familiar e a realidade do educando e visando oferecer alternativas de renda e de trabalho para estes permanecerem e beneficiarem a própria região.

Estes exemplos vão ao encontro do que propõe as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) a respeito da necessidade de considerar os saberes e a realidade dos estudantes,

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Diretrizes, Art. 2o., Parágrafo único)

As Casas Familiares Rurais e as Escolas Famílias Agrícolas, tomando por base os estudos apresentados, constituem exemplos de instituições alternativas situadas no campo brasileiro, visto que, mesmo após a luta dos Movimentos Sociais do Campo para a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) e Programa de Apoio à

Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO, 2009), “a escola das comunidades rurais não sofreu transformações significativas, estando esta no campo, sem pertencer a ele” (Wizniewsky, 2013, p.159).

Com o intuito de contribuir para que as escolas localizadas no campo realmente proporcionem uma educação do campo, várias propostas e ações se apresentam. Dentre elas, estão inúmeras pesquisas, experiências e práticas focadas no ensino de diversas disciplinas como matemática, geografia, educação física, ciências, pedagogia, arte, além de propostas inter e multidisciplinares.

Como exemplo destaca-se a prática do seminário estudantil em uma escola rural de Santa Maria/RS, visando à educação sanitária para o campo. Também a oficina na em que alunos do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas do IFRS, puderam vivenciar a bovinocultura de leite por meio de atividades práticas e lúdicas com o objetivo de proporcionar ou aprimorar o conhecimento dos discentes na atividade leiteira.

Discutir o contexto da comunicação publicitária como uma instância possível de transformação social, é a proposta do projeto desenvolvido com agricultores e assentados para divulgar a venda de produtos agroecológicos nas feiras livres da cidade de São Borja/RS, enquanto estratégia política na perspectiva da disputa da hegemonia com o agronegócio na cidade, assim como o acompanhamento das escolas do campo e de assentamentos organizados por ciclos.

Com o objetivo de proporcionar a interação entre as escolas e a Universidade, diagnosticar os principais problemas relacionados ao ensino da matemática, além do incentivo à carreira docente, é a proposta do realizada pelo Curso Interdisciplinar Educação do Campo – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira

Sul – UFFS, no campus de Laranjeiras do Sul. O projeto foi desenvolvido no Colégio Estadual Indígena Rio das Cobras, com ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos.

Inúmeras são as experiências relatadas acerca da formação docente para a educação do campo, como a que visa à formação de docentes para a atuação na área de Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias, do Curso Interdisciplinar em Educação no Campo – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Laranjeiras do Sul. O projeto tem como objetivo a valorização dos povos do campo com o propósito do resgate histórico e científico da temática escolhida, plantas medicinais, especialmente das encontradas na propriedade, tendo em vista que as famílias da região possuem o hábito de cultivá-las.

Ressalta-se a grande quantidade de trabalhos oriundos de cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, o que acompanha o aumento desses cursos por todo território brasileiro, através do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), criado em 2009. Existem hoje, mais de 30 cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Educação Superior – IES. Muitos dos trabalhos apresentados são originados de pesquisa, extensão e atividades de ensino desenvolvidas pelos cursos de Licenciatura em Educação do Campo criados nos últimos seis anos.

Outra política pública que cabe ressalva é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), visto que inúmeros trabalhos são provenientes de pesquisas financiadas por este. Conforme informações do Ministério da Educação, o programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do

magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

Em 2013 é criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – Pibid Diversidade, com o objetivo de oferecer aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo. O Pibid Diversidade concede bolsas a alunos matriculados em cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas em escolas de educação básica indígenas e do campo (incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas).

Neste sentido, reconhece-se a importância dessas políticas públicas, na medida em que muitos dos trabalhos apresentados só puderam se concretizar por meio dessas. Contudo, ainda se faz necessário articular as políticas para a Educação do Campo com outras políticas de Estado, assim como garantir a institucionalidade e o contínuo financiamento desses programas.

Notas

- 1) Doutoranda em Geografia pela UFSM.
- 2) Doutoranda em Geografia pela UFSM.
- 3) Doutoranda em Geografia pela UFSM.

Referências

BRASIL. **Decreto 6.040 de 7 de fevereiro de 2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em: 28/08/2015.

BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. **Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ's) – Quadro Geral por Estados e regiões**. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/09/QUADRO-GERAL.pdf>. Acesso em: 29/09/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1/02. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo**. Brasília/DF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992 Acesso em: 27/10/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 09/11/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/tv-mec>. Acesso em: 12/11/2015.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características da população e dos domicílios: resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Acompanha 1 CD-ROM. Disponível em: . Acesso em: set. 2015.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: DF, 2002.

CALDART, R. S. **Sobre Educação do Campo**. In: Educação do Campo: campo - políticas públicas – educação. Bernardo Mançano Fernandes [et al]; organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

DAMASCENO, Maria Nobre. A construção do saber social pelo campones na sua prática produtiva e política. In: THERRIEN, Jaques, DAMASCENO, Maria N. et All. **Educação e escolas do campo**. Campinas: Ed. Papirus, 1993. p.15 – 40.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Ir; MOLINA, Mônica Castagna (ORG). **Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília: Editora Universidade Brasília, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do campo, nº 1).

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 1. Brasília: UnB, 1999.

MOLINA, M. C. **A constitucionalidade e a justicialidade do direito à educação dos povos do campo**. In: SANTOS, C. A. dos. Educação do Campo, Políticas Públicas, Educação. Brasília: INCRA/MDA/NEAD, 2008.

PAULINO, Eliane Tomiasi. **Por uma geografia dos camponeses**. São Paulo: UNESP, 2006.

SACHS, I. **Estratégias de transição para o século XXI: desenvolvimento e meio ambiente**. [Trad.] MAGDA L. São Paulo: Studio Nobel. 1993. 103 p.

WIZNIEWSKY, C. R. F. O professor de Geografia na construção da educação do campo a partir da significação do lugar. In: **Expressões da re-territorialização do campo brasileiro**. (Org.) Rosa Maria Vieira Medeiros, Ivanira Falcade.- Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013. p.159-170

A ESCOLA DO CAMPO: INDICADORES E DESAFIOS NA BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

João Silvano Zanon¹

Kelly Perlin Cassol²

Lucinéia Lourenzi³

Introdução

Atualmente, membros da sociedade civil organizada, Universidades e ONG's vinculados aos interesses das comunidades camponesas e das comunidades tradicionais estão discutindo as carências e as necessidades da Educação do Campo. O debate em torno da Educação do Campo, expresso neste capítulo, traz, a partir de diferentes abordagens, a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, trazendo as tendências atuais referentes às temáticas trabalhadas durante o II Seminário Internacional de Educação do Campo, explicando de que forma as temáticas trabalhadas contemplam as tendências atuais para com a Educação do Campo e como essas mudanças se manifestam nos diferentes espaços.

O II seminário Internacional de Educação do Campo e Fórum Regional do Centro e Sul do RS-SIFEDOC foi realizado

nos dias 8, 9 e 10 de outubro de 2014 e caracterizou-se como um espaço permanente de produção teórica e de análise das práticas sobre a Educação do Campo.

A partir da releitura e da análise dos eixos temáticos (3, 4, 6, 8 e 9) trabalhados durante o seminário, buscou-se analisar os avanços e recuos da Educação do Campo e o que pode ser feito para alavancar uma melhoria qualitativa do ensino nas escolas rurais. O trabalho se baseia nas seguintes temáticas: organização do trabalho pedagógico nas escolas públicas da educação básica, analisando o projeto político-pedagógico, a gestão escolar e o currículo da escola do campo.

Serão abordados, ainda, o trabalho na educação e a formação dos trabalhadores, com enfoque na educação profissional; as tecnologias na educação; o trabalho como princípio educativo; a qualificação e formação de professores; a alfabetização; o letramento nos anos iniciais e os projetos e experiências na educação infantil, resgatando as tendências referentes ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas do campo e de que forma é possível apropriar-se das mais diversas metodologias para qualificar e melhorar a Educação do Campo em toda sua complexidade.

A organização do trabalho pedagógico nas escolas públicas da educação básica

No ano de 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realizou o Panorama da Educação do Campo, que apontou as principais dificuldades em relação às escolas do campo e ao desenvolvimento do meio rural, conforme pode ser observado no quadro 1.

Quadro 1: Panorama da Educação do Campo.

Dificuldades de acessos de professores e estudantes às escolas

Falta de um sistema adequado de transporte escolar

Falta de professores habilitados e efetivados, que provoca rotatividade

Baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores

Falta de atualização das propostas pedagógicas

Ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar

Os currículos são inadequados ou privilegiam uma visão urbana de educação

Predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade

Baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção série-idade

Falta de conhecimento sobre políticas educacionais para o campo

Necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas

Insuficiência e precariedade das instalações físicas na maioria das escolas

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007.

Da lá para cá, pouca coisa mudou, e a educação nas escolas rurais continua ineficiente e precária. Torna-se urgente a necessidade de organizar de forma eficiente os estabelecimentos rurais de ensino. A competência da organização e Gestão escolar, conforme a Constituição Federal de 1988 que estabelece no Art. 211: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime

de colaboração seus sistemas de ensino”, garantindo a universalização de acesso e a permanência dos alunos na escola, respeitando os costumes e a cultura local passada de geração para geração. Ainda, os princípios da gestão democrática da Lei 4.751 de 07 de fevereiro de 2012, incentivam, promovem e garantem a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões

administrativas e pedagógicas da escola do campo, rompendo com os mecanismos de subordinação da escola tradicional e instaurando processos pedagógicos participativos (SEEDF, 2014, p.46-47).

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, com conteúdo curricular e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, adequando o calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas, através da Pedagogia da Alternância ou no sistema de turnos normais, garantindo, com prioridade, a educação infantil (pré-escola), os anos iniciais seriados (1º ao 5º ano) e os anos finais seriados (6º ao 9º ano) do ensino fundamental, ensino médio (1º, 2º e 3º ano), educação profissional (concomitante e subsequente), educação de jovens e adultos e educação especial.

De acordo com os dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica, publicado em 2014, o que se visualiza observando a tabela 1 é que as matrículas no campo estão em queda ou estagnadas. É preciso estabelecer projetos de inclusão que levem em conta as necessidades e as características específicas da população rural, além de adotar medidas que assegurem infraestrutura e transporte adequados. O número de matrículas no campo e etapa de ensino no Brasil entre 2007 e 2012, pode ser observado na tabela 1.

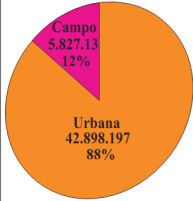
Tabela 1: número de matrículas no campo e etapa de ensino no Brasil entre 2007 e 2012.

ANO	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL			ENSINO MÉDIO	ED. PROFISSIONAL (CONCOMITANTE E SUBSEQUENTE)	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	EDUCAÇÃO ESPECIAL	TOTAL GERAL
		TOTAL	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS					
2007	887.873	5.249.104	3.663.520	1.585.584	247.543	33.395	574.843	4.561	6.997.319
2008	895.857	5.099.125	3.510.030	1.589.095	252.661	32.678	535.363	4.360	6.820.044
2009	904.768	4.931.030	3.344.056	1.586.974	276.361	31.864	532.876	3.476	6.680.375
2010	861.752	4.746.484	3.169.426	1.577.058	289.075	34.787	502.978	2.882	6.437.950
2011	863.155	4.579.018	3.015.379	1.563.639	315.062	34.443	499.423	2.784	6.293.885
2012	859.526	4.388.806	2.853.680	1.535.126	322.479	34.593	471.064	2.361	6.078.829

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2014.

De forma geral, o que se busca é ampliar a oferta de Educação nas áreas rurais. No ano de 2014, o total de matrículas no Brasil foi de 51.725.327, sendo que 88% das matrículas na zona urbana e apenas 12% na área rural. A tabela 2 mostra a diminuição do número de escolas do campo.

Tabela 2: Escolas do Campo 2010 – 2014.

Ano	Total de Escolas	Total de Matrículas	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total de Matrículas 2014 
2010	79.341	6.434,546	4.749,688	294,387	
2011	76.229	6.271,827	4.579,018	309,376	
2012	75.160	6.091,211	4.410,095	318,829	
2013	70.816	5.950,798	4.245,634	323,259	
2014	67.541	5.827,130	4.126,990	329,299	

Fonte: Senso Escolar da Educação Brasileira QEduc, 2014.

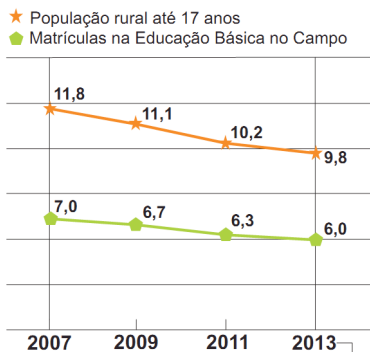
Pesquisas recentes dizem respeito à diminuição da população jovem do meio rural, e uma consequente redução nas matrículas, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, tais fatores estão ligados a um contexto bastante amplo. Analisando os dados do ano de 2007 a 2013, a população rural com até 17 anos passou de 11,8 milhões para 9,8 milhões,

ou seja, uma queda significativa. A população do campo vem diminuindo em decorrência de uma diversidade de fatores, esses variam desde um projeto político-pedagógico que não leva em conta a cultura e a identidade do sujeito do campo, passando pela falta de infraestruturas no meio rural até o modelo de educação que se tem posto atualmente voltado para fortalecer os pilares da produção.

A partir de tais premissas, percebe-se que é urgente a atualização das propostas pedagógicas da escola do campo, com currículos adequados, os quais privilegiem a visão rural, melhorando o sistema de transporte dos alunos e professores até a escola, qualificando os professores através da formação continuada nos cursos de qualificação e capacitação, implantando melhorias na infraestrutura da maioria das escolas, só assim ocorrerá uma alteração no quadro atual de redução de matrículas e de jovens do meio rural.

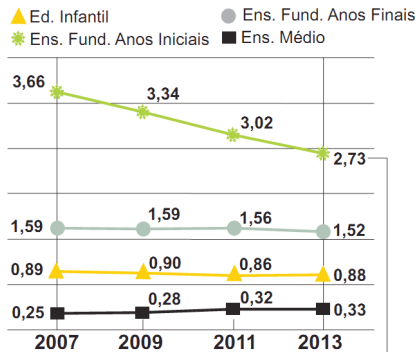
Os gráficos a seguir elucidam a diminuição de jovens rurais e a consequente diminuição do número de matrículas, no período compreendido de 2007 a 2013.

População Rural até 17 anos e matrículas na Educação Básica no Campo
Em milhões



Entre 2007 e 2013, a população jovem em domicílios rurais ficou 17% menor, enquanto o número de matrículas teve redução de 15%

Matrículas por etapa da Educação Básica no Campo
Em milhões



Os anos iniciais do Ensino Fundamental concentram a maior parte de redução da Educação Básica no campo, enquanto o número de matrículas no Ensino Médio aumentou 33% em seis anos

Fonte: Adaptado do Anuário Brasileiro da Educação Básica - 2015

A partir da análise dos dados, faz-se necessário oportunizar múltiplas formas de aprendizagem por meio do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, por meio de atividades planejadas com intenção pedagógica e sempre alinhadas ao projeto político-pedagógico da escola.

O projeto político-pedagógico, para Veiga (2002), tem a ver com “a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade.” A construção e/ou a ressignificação do projeto político-pedagógico é um momento importante para desenvolver o diálogo coletivo dos segmentos da comunidade escolar (coordenadores pedagógicos, professores, técnicos administrativos, alunos, auxiliares de serviço e pais), que possam avaliar as potencialidades e as fragilidades de diversos

aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e jurídicos da unidade de ensino.

Diante de tais premissas, o projeto político-pedagógico deverá integrar, na sua amplitude, a gestão escolar, incluindo os sujeitos no contexto da escola do campo e elaborando um currículo que leve em consideração a realidade socioeconômica dos alunos do meio rural. O currículo da escola do campo deve contemplar uma proposta educacional que valorize a diversidade e a cultura dos sujeitos históricos do campo, através da intencionalidade da aplicação que possa refletir os anseios e a pluralidade cultural das diversas populações que residem no campo.

Trabalho, educação e a formação dos trabalhadores

Inicialmente, para refletir sobre trabalho e educação, é preciso ter em mente que se vive imerso em uma sociedade na qual os modos de vida têm suas relações sociais calcadas nos pilares da produção. Assim sendo, a educação pode vir a ser pensada, de forma equivocada, como um produto desse modo de produção, porém ela não se reduz a isso.

A educação como processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, comportamentos e valores permite ao indivíduo participar conscientemente da vida social (LESSA & TONET, 2011), e assim, infere-se que a mesma surge simultaneamente ao trabalho, tendo-o como instrumento inicial, onde o homem aprende a ser. Assim, concorda-se com Saviani (2003, p. 12), quando o mesmo afirma que “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”.

Diante das novas perspectivas educacionais encontradas na sociedade brasileira, percebe-se um significativo aumento da abordagem do trabalho como princípio educativo. O trabalho é um conjunto de atividades desenvolvidas com a intenção de alcançar um objetivo previamente estabelecido. Ribeiro (2009, p. 50) salienta que “o trabalho é o caminho de construção da identidade, e o homem constrói a sua identidade pelo trabalho”. O trabalho então possibilita ao homem a concretização dos seus sonhos, sendo também uma forma de expressão, na qual o indivíduo desenvolve habilidades, e o aperfeiçoa com o trabalho.

Para Ribeiro (2009, p. 52), “a aprendizagem ao longo da vida desenvolve-se em espaços variados (muitas vezes em situações de trabalho ou tendo o trabalho como princípio educativo), por meio de formas distintas e sob a responsabilidade de vários e diferentes protagonistas.” Neste sentido, a produção e a difusão de conhecimento, e concomitantemente, a aprendizagem deixam de ser um monopólio dos sistemas de educação, visto que esta ultrapassa os espaços-tempos formais, tradicionalmente delimitados dentro das diversas instâncias educativas.

As reflexões sobre a educação e o trabalho, como princípio educativo, têm sido uma preocupação constante nos discursos educacionais, sendo esta uma questão justa, legítima e pertinente. Decorrente da discussão do ensino e da aprendizagem, resultante do trabalho como princípio educativo, ganha espaço na escola do campo o sistema de ensino baseado na Pedagogia da Alternância, a qual busca, então, articular prática e teoria com a práxis e realiza-se em tempos e espaços que se alternam entre escola e propriedade, comunidade, assentamento, acampamento ou movimento social ao qual o educando está vinculado.

A Pedagogia da Alternância ganha ênfase no Brasil a partir da organização dos movimentos sociais de luta pela terra, na década de 1980, onde tais movimentos desafiam a ordem estabelecida pelo Estado no que se refere à educação, e, de acordo com Carvalho e Lopes (2014), passam a questionar o modelo de educação vigente e suas teorias elitistas e excludentes, reivindicando uma educação no e do campo, além de terra, trabalho e emprego. É neste momento que a Pedagogia da Alternância insere-se, no contexto educacional enquanto uma prática que busca incluir e valorizar os sujeitos do campo.

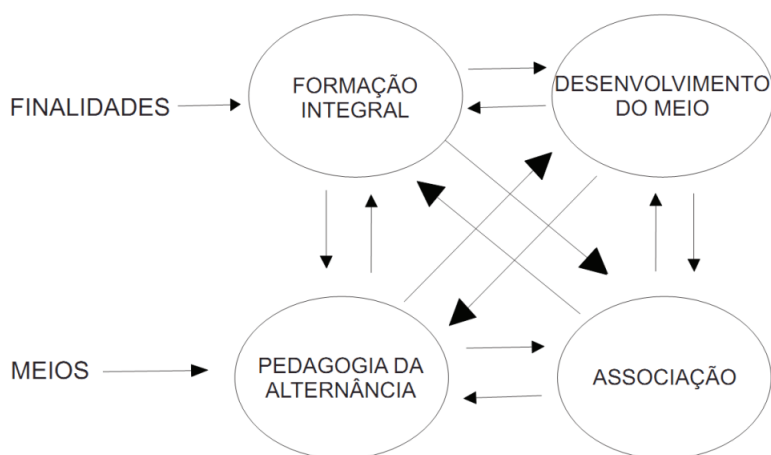
Entende-se, portanto, que o trabalho, como princípio educativo utilizado para auxiliar a formação humana, encontra-se no processo de conhecimento da relação homem *versus* meio, proporcionando ao jovem e ao adulto a compreensão das relações sociais, culturais e práticas do campo. Por isso, a importância que, no ensino e escolarização da sociedade, o trabalho possa ser desenvolvido com caráter primordial para proporcionar a compreensão ao educando das relações existentes na comunidade na qual ele se encontra. A Pedagogia da Alternância e seu sistema de ensino formam uma instituição de formação unitária, ou seja, garantem aos jovens do campo o direito ao conhecimento, possibilitam que os mesmos tenham acesso ao ensino, ao trabalho, a cultura, por meio de uma educação básica e profissional, onde os filhos de todos os agricultores possam ter a mesma qualidade de ensino.

Nesse contexto, no qual se entende que educação e trabalho nascem e crescem juntos, encontra-se a Pedagogia da Alternância, muito discutida atualmente, principalmente no âmbito da formação dos sujeitos que se reproduzem e sobrevivem no campo. É considerável o número de discussões, no cenário

brasileiro, que tratam de tal Pedagogia e do trabalho enquanto princípio educativo. O sistema pedagógico de ensino, baseado na Pedagogia da Alternância, desenvolve-se nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) que correspondem às Escolas Famílias Agrícolas (EFA), as Casas Familiares Rurais (CFR) e as Escolas Comunitárias Rurais (ECOR).

A Pedagogia da Alternância, no Brasil, é concomitante ao processo de criação dos primeiros Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), e tem por natureza a forma de sistematização de um projeto de educação para o jovem do campo, a partir de quatro finalidades, sendo elas: a orientação, a adaptação ao emprego, a qualificação profissional e a formação integral do educando. A forma adotada para alcançar estas finalidades foi o sistema de ensino em alternância e a associação que integra as famílias, os monitores e os demais membros pertencentes ao movimento. Por meio dos pilares básicos dos CEFFAs é que se dá a formação integral dos sujeitos, conforme demonstra o esquema a seguir:

OS QUATRO PILARES DOS CEFFAs



Fonte: GIMONET, 2007

A prática da Pedagogia da Alternância ligada ao trabalho como princípio educativo possibilita a construção de um elo entre escola, família e comunidade, à medida que os educandos/trabalhadores circulam nestes espaços cotidianamente e, assim, é possível que o processo de ensino e aprendizagem constitua-se a partir de tais espaços, valorizando as vivências dos sujeitos envolvidos. Neste sentido, Carvalho e Lopes (2014) destacam que:

A proposta de educação com base na Pedagogia da Alternância, refere-se à alternativa e à possibilidade de superação do reducionismo preparatório de trabalhadores para o mundo capitalista, superando as práticas pedagógicas e de qualificação profissional reduzidas a uma visão de treinamento operacional, pragmática, imediatista e fragmentada (CARVALHO E LOPES, 2014, p. 1312).

Assim, a Pedagogia da Alternância faz referência a uma prática educativa fortemente comprometida com as questões sociais, rompendo com a educação conteudista, valorizando os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, e seus saberes.

Pode-se afirmar também que este processo transcende a barreira física da escola, à medida que busca aliar o conhecimento científico com os saberes populares e tradicionais, possibilitando também uma transformação política, econômica e cultural da sociedade.

Por fim, destaca-se que a prática da Pedagogia da Alternância aliada ao trabalho, no momento que busca um desenvolvimento socioeconômico e ambiental que atenda às demandas locais deve sempre considerar as especificidades das relações sociais e produtivas dos diferentes espaços, e, buscar a autonomia dos sujeitos envolvidos.

Alfabetização e letramento nos Anos Iniciais

Barbosa (2013) afirma que as práticas pedagógicas são culturais e históricas, e evoluem em função das necessidades sociais emergentes. A partir do ano de 1990, a alfabetização passa a ser entendida como um instrumento eficaz de aprendizagem da leitura e escrita, desta forma a alfabetização comporta a aprendizagem coletiva e simultânea destas. Defender então uma concepção mais abrangente de alfabetização significa, antes de mais nada, proporcionar à criança o domínio da leitura e da escrita, possibilitando o seu acesso aos conhecimentos históricos e socialmente produzidos, proporcionando, ainda, a criação das condições necessárias para a aquisição de novos conhecimentos.

De acordo com Krammer (1986):

Saber ler e escrever significa dispor do veículo fundamental de acesso aos conhecimentos da língua nacional, da Matemática, das Ciências, da História, da Geografia e significa ainda, possuir o instrumento de expressão e compreensão da realidade física e social. (KRAMMER, 1986, 17)

Na medida em que a alfabetização recebe novos entendimentos e novas dimensões, principalmente quando é compreendida como um conhecimento importante para a sociedade, e também para a inserção da criança nesta sociedade, vai exigindo uma escola mais comprometida com este entendimento, o que implica em práticas adequadas e de profissionais preparados/engajados para dar conta desta aprendizagem. A alfabetização, nesta nova perspectiva, já não é mais tarefa exclusiva e única do professor, mas é compromisso de toda a escola e também da própria sociedade. Atualmente, o desafio é que todos, em parceria, trabalhem juntos, produzindo didáticas de alfabetização que realmente ensinem e não permitam que a criança ou o jovem saiam da escola sem este conhecimento tão necessário para sua integração no mundo comandado pela linguagem.

O letramento, por sua vez, refere-se à apropriação da leitura e da escrita para o uso social, fazendo com que a leitura se torne parte da vida dos sujeitos como meio de expressão e comunicação, gerando desta a inserção do sujeito na sociedade. Este torna-se usuário da leitura e da escrita em sua vida social. Desta forma, letrado é aquele que se apropriou suficientemente da escrita e da

leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta das situações sociais e profissionais.

O debate internacional acerca do letramento surgiu a partir das reflexões em torno do analfabetismo, quando se observou que em muitos casos as crianças mesmo saindo da escola alfabetizadas, não possuíam as condições necessárias para serem inseridas efetivamente na sociedade. O letramento então surgiu para dar continuidade e suporte ao processo que a criança já vinha construindo antes do ingressar o ensino obrigatório.

Carvalho (2005) enfatiza que recentemente passou-se a enfrentar uma nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler e do escrever, sendo este um pré-requisito necessário para saber responder às exigências impostas continuamente pela sociedade acerca da leitura, da escrita e da compreensão.

Nota-se que, nas escolas brasileiras, busca-se reduzir os índices de reprovações, ao invés dos índices de analfabetismo, mascarando assim a realidade da educação. É necessário que, para haver uma melhoria na educação brasileira, a sociedade dê mais atenção à formação das crianças, para que estas saibam ler e escrever de tal maneira que possam apropriar-se destas práticas sociais em seu cotidiano. Neste sentido, o letramento é importante no processo de aprendizagem, não apenas no que diz respeito à leitura e escrita, mas principalmente em todas as áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar.

Projetos e experiências na educação infantil

A educação infantil, seja no campo ou na cidade, compreende a primeira etapa da educação básica, e possui como

finalidade o desenvolvimento integral de crianças com até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. A educação infantil é utilizada então como uma forma de complementação das ações desenvolvidas pelas famílias.

Foi a partir do ano de 1996, com a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que a educação infantil passou a integrar a educação básica. Ao contrário dos demais níveis de educação, a educação infantil não possui um currículo formal. É importante destacar que não cabe à educação infantil alfabetizar a criança, cabe sim à educação infantil cuidar da criança em espaço formal, contemplando áreas como a higiene, a alimentação e o lazer. Outro papel importante é educar a criança, sempre respeitando o caráter lúdico das atividades abordadas, enfatizando sempre o desenvolvimento da criança.

Na educação infantil, o objetivo é desenvolver certas capacidades na criança, tais como ampliar as suas relações sociais, visto que passa a conviver com outras crianças, interagindo também com outros adultos, a criança também é incentivada a brincar e se expressar das mais variadas formas, utilizando-se de diferentes linguagens para se comunicar. Neste sentido, a educação infantil, independentemente de onde estiver localizada fisicamente, enfatiza a estimulação de diferentes áreas de desenvolvimento da criança, aguçando, sempre que possível, a sua curiosidade.

Da mesma forma que as crianças do meio urbano, as do meio rural também gostam de brincar, imaginar, fantasiar situações, veem o mundo por meio do corpo, constroem hipóteses sobre suas vidas, sobre o lugar em que elas se encontram inseridas e sobre si mesmas. A criança do campo constrói a sua identidade e autoestima de acordo com a relação que possui com o espaço

em que vive, e cabe ao educador desenvolver projetos capazes de atender às necessidades específicas dessas crianças.

É importante considerar que as crianças do campo possuem encantos próprios, em seu modo de ser, de brincar e de se relacionar tanto com as outras crianças quanto com os adultos. Os projetos desenvolvidos junto à educação infantil, no meio rural, devem ser diferenciados, visto que essas crianças possuem uma rotina diferenciada com experiências éticas e estéticas, ambientais, sensoriais, e sociais próprias. Os tempos de plantar e de colher, os ciclos de produção, de vida e de morte, o tempo das águas e estiagem, as aves e bichos do mato, a época de reprodução dos peixes, aves, pássaros e outros animais, o amanhecer e o entardecer, o tempo de se relacionar com os adultos e crianças, tudo isso marca possibilidades diferenciadas de viver a infância, na multiplicidade em que o campo brasileiro se configura, numa relação orgânica com a terra que pinta os pés com força e marca a pele, os dedos e as unhas e delinea sorrisos.

Da mesma forma que as demais crianças brasileiras, as do campo possuem o direito de frequentar creches e pré-escolas com qualidade para atender às suas necessidades. Neste sentido, compreende-se que toda criança possui o direito de receber educação perto de sua casa, em sua comunidade. Direito a uma educação infantil que permita que a ela conheça os modos como a sua comunidade está inserida em seu município e região, os costumes, festas, crenças, as histórias, os alimentos produzidos e suas utilidades. Necessita-se, então, não de creches e pré-escolas com cara de campo, mas sim com o corpo e a alma do campo, que a sua organização esteja diretamente vinculada aos saberes de seus povos.

Junto a este desafio, encontra-se a necessidade de discutir e construir, a partir das experiências acumuladas, qual é a educação infantil que se deseja para as crianças do campo brasileiro. É preciso garantir uma educação infantil que contemple as crianças nos seus contextos e, ao mesmo tempo, articule o atendimento a todos os seus direitos. É necessário compreender que atender ao direito à educação infantil do campo é garantir o compromisso com a infância brasileira.

Considerações Finais

Percebe-se que a Educação do Campo, enquanto processo de formação plena do sujeito que reside no meio rural, necessita uma melhoria urgente nos estabelecimentos de ensino e uma reforma pedagógica e curricular. Assim, o desafio está posto, e, encontra-se a necessidade de discutir e construir, a partir das experiências acumuladas nos diversos espaços de debate referentes à educação camponesa, qual é a educação que se deseja para os sujeitos que residem no meio rural. É preciso garantir uma educação que contemple a formação completa do sujeito do campo, direcionando o ensino e a aprendizagem para a construção de um conhecimento concreto e com sentido real, tanto para os alunos quanto para sua comunidade e, ao mesmo tempo, que se articule com o atendimento de todos os seus direitos.

O cenário atual da Educação do Campo, conforme observado nos dados trazidos neste capítulo, os quais mostram a diminuição do número dos jovens rurais e do número de matrículas, auxiliam a pensar e agir de forma a mudar o sistema de ensino conteudista vigente nas escolas do campo, fazendo uma reforma pedagógica nas escolas rurais e tornando o processo de ensino e aprendizagem

realmente significativo para os alunos que ali residem.

É possível sim engendrar novas formas pedagógicas para auxiliar o professor da escola rural a qualificar o processo de ensino neste meio, o ensinar e o aprender, entendendo que a aprendizagem se faz ao passo em que se valorizam os sujeitos sociais que residem no espaço em questão, por meio da relação entre a comunidade escolar, produzindo conhecimento e, assim, qualificando o ensino na escola do campo.

Notas

- 1) Mestre em Geografia pela UFSM.
- 2) Doutoranda em Geografia pela UFSM.
- 3) Mestre em Geografia pela UFSM.

Referências

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. **LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

CARVALHO, A. R. de.; LOPES, L.O. do C. **Pedagogia da Alternância e Educação do Campo**. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedoc/images/anais_atualizado2015.pdf>. Acesso em 01/09/2015.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e Letrar**: Um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

GIMONET, J.C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Editora Vozes; Paris: AIMFR, 2007.

INEP. **Panorama da educação no campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 44 p.

KRAMMER, S. **Alfabetização**: Dilemas da Prática. RJ: Dois Pontos, Ed Ltda, 1986.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

QEdU. **Senso Escolar da Educação Brasileira**. Disponível em: http://www.qedu.org.br/brasil/censoescolar?year=2014&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=. Acesso em 06/08/2015.

RIBEIRO, R. O trabalho como princípio educativo: algumas reflexões. In: **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 18, s. 2, abr/jun. 2009. p. 48 – 54. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18s2/07.pdf>> Acesso em: 02 de jun. 2014.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, 2003, v.1, p.131-152.

SEEDF. **Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação**. Subsecretaria de Educação Básica. Brasília – DF, 2014.

_____. **Orientação pedagógica. Projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas**. Subsecretaria de Educação Básica. Brasília – DF, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2014.pdf. Acesso em 01/08/2015.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14ª ed. Papirus, 2002.