

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO EM GEOGRAFIA**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E QUESTÃO AGRÁRIA: A PRÁXIS
PEDAGÓGICA EM ALTERNÂNCIA DA ESCOLA FAMÍLIA
AGRÍCOLA ROSALVO DA ROCHA RODRIGUES (EFAR)**

**Dourados-MS
2021**

ADENILSO DOS SANTOS ASSUNÇÃO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E QUESTÃO AGRÁRIA: A PRÁXIS
PEDAGÓGICA EM ALTERNÂNCIA DA ESCOLA FAMÍLIA
AGRÍCOLA ROSALVO DA ROCHA RODRIGUES (EFAR)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Produção do Espaço Regional e Fronteira

Orientação: Prof. Dr. Rodrigo Simão Camacho

**DOURADOS-MS
2021**

ADENILSO DOS SANTOS ASSUNÇÃO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E QUESTÃO AGRÁRIA: A PRÁXIS
PEDAGÓGICA EM ALTERNÂNCIA DA ESCOLA FAMÍLIA
AGRÍCOLA ROSALVO DA ROCHA RODRIGUES (EFAR)**

**DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM
GEOGRAFIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA –
PPGG/UFGD**

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Rodrigo Simão Camacho
Presidente e orientador



1ª Examinadora

Prof.ª Dra. Rosemeire Aparecida de Almeida



2ª Examinadora.

Prof.ª Dra. Mara Lúcia Falconi da Hora Bernardelli

A851d Assunção, Adenilso dos Santos

DISSERTAÇÃO: Educação do Campo e questão agrária: a práxis pedagógica em alternância da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues (EFAR) [recurso eletrônico] / Adenilso dos Santos Assunção, 2021. Arquivo em formato pdf.

Orientador: Rodrigo Simão Camacho.

Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Grande Dourados, 2021. Disponível no Repositório Institucional da UFGD em: <https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Campesinato. 2. Territorialização. 3. Educação do Campo. 4. Pedagogia da Alternância. 5. Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues (EFAR). I. Camacho, Rodrigo Simão. II. Título.

Aos meus pais, in memoriam, Joana Darte de Assunção e Antônio Assunção em memória. Construtores de minha base, responsabilidade social e consciência crítica.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela presença nos momentos mais difíceis, que foram muitos.

À minha companheira, esposa e mulher de luta, Maria Nazareth Bezerra, sem ela nada seria possível!

Às minhas filhas, Camila e Maria Clara, por sempre confiarem, incentivarem e perguntarem... Já terminou?

Ao meu Orientador, Rodrigo Simão Camacho, que possibilitou nosso crescimento intelectual, junção do científico com o empírico, 'da vivência e modo de vida camponês', da luta pela terra, dos acampamentos e assentamentos, com a academia.

A minha irmã, Nadir Assunção, pelo abrigo, 'pão', carinho, essenciais para garantir a vida, tranquilidade e suporte nos dias de aulas presencial-obrigatórias do Programa de Pós-Graduação em Dourados.

À Jorge Ledo e Lúcia, que me acolheram na semana do processo seletivo para o Mestrado.

Aos colegas das turmas de Mestrado e Doutorado, em nome de Regerson, Lucas e Cleiton, agradeço a todos por oportunizar fazer parte de suas vidas.

À Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues, que ofereceu apoio, documentos, sua história e alimentação em dias de pesquisa campo. Em especial, à Luiz Peixoto pelo arquivo de imagens com a trajetória pedagógica-institucional da escola.

À Escola Família Agrícola de Itaquiraí, que ofereceu subsídios teóricos para a pesquisa bibliográfica.

Aos companheiros dos Movimentos Sociais de Luta pela Terra, em especial ao MST e FETAGRI pelo carinho que sempre me receberam.

A Almi e Pedro Kemp, pelo apoio especial nas viagens do Assentamento ou de Campo Grande para Dourados.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que esta empreitada fosse possível.

De coração, eternamente grato!

Quanto maior for o nosso conhecimento, maior será a nossa capacidade de mudar o mundo. As mudanças não decorrem apenas do uso de armas, de fatores econômicos e disputas políticas, elas se realizam também por meio do constante avanço do conhecimento, porque a verdade tem uma capacidade revolucionária para transformar sociedades.

(SHANIN, 2008, p. 23)

RESUMO

Esta dissertação, cujo recorte de pesquisa é um tema da grande área da Geografia Agrária, desenvolve uma reflexão sobre a Educação do Campo em Mato Grosso do Sul a partir da análise da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues (EFAR), atualmente, territorializada no Assentamento São Judas, no município de Rio Brillante - MS. Inicialmente, fizemos uma análise sobre os processos históricos que produziram o agrário de Mato Grosso do Sul, enfatizando as condições que materializaram a valorização do agronegócio na contemporaneidade em detrimento da agricultura camponesa no que se refere às políticas públicas, dentre elas, a reforma agrária e a educação para as escolas do Campo. Como suporte teórico da pesquisa, trabalhamos na perspectiva do materialismo histórico dialético, como método, analisando os diferentes Paradigmas da Geografia Agrária e a forma como embasam concepções distintas sobre o campesinato. Compreendemos que esses sujeitos resistem e se recriam na luta de classes como parte de um processo contraditório, que envolve resistência e subalternidade, inerente ao processo de desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro. Enfatizamos, a partir da adoção do Paradigma da Questão Agrária (PQA), que a recriação camponesa se exprime como importante argumentação teórica e prática que justifica uma proposta de Educação do Campo centrada nos valores materiais e imateriais camponeses e que contribua, dialeticamente, com a resistência desses sujeitos em seus territórios, dialogando com seus saberes-fazer. Para compreender a práxis da Educação do Campo, analisamos a Pedagogia da Alternância enquanto possibilidade de engendrar um projeto educativo crítico-emancipatório junto aos camponeses-assentados. Refletimos acerca da práxis pedagógica da experiência de Educação do Campo produzida pela Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues (EFAR). A pesquisa envolveu como metodologia a discussão teórica, observação de campo, entrevistas e análise documental. Discutimos a persistente concentração de terras no campo de Mato Grosso do Sul, determinante para a hegemonia do agronegócio, que fomenta os conflitos e as disputas territoriais com a agricultura camponesa, e, concomitantemente, refletimos sobre o projeto de Educação do Campo condizente com a proposta defendida pelos camponeses e seus movimentos socioterritoriais. Consideramos, portanto, que a Educação do Campo desenvolvida pela EFAR é um fazer pedagógico condizente com os pressupostos teórico-político-ideológicos da Educação do Campo, relacionando-se de maneira dialética/dialógica com o trabalho familiar camponês, seu modo de vida, seus saberes-fazer, sua identidade territorial e de classe social, auxiliando no processo de desenvolvimento territorial, resistência e reprodução material e simbólica dos sujeitos na terra/território de trabalho e de vida.

Palavras-Chave: Campesinato; Territorialização; Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues (EFAR).

RESUMEM

Esta disertación, cuyo recorte de investigación es un tema de la gran área de la Geografía Agraria, desarrolla una reflexión sobre la Educación del Campo en Mato Grosso do Sul a partir del análisis de la Escuela Familia Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues (EFAR), actualmente, territorializada en el Asentamiento São Judas, en el municipio de Rio Brilhante - MS. Inicialmente, hicimos un análisis sobre los procesos históricos que produjeron el agrario de Mato Grosso do Sul, enfatizando las condiciones que materializaron la valorización del agronegocio en la contemporaneidad en detrimento de la agricultura campesina en lo que se refiere a las políticas públicas, entre ellas, la reforma agraria y la educación para las escuelas del Campo. Como soporte teórico de la investigación, trabajamos en la perspectiva del materialismo histórico dialéctico, como método, analizando los diferentes Paradigmas de la Geografía Agraria y la forma como basan concepciones distintas sobre el campesinado. Comprendemos que esos sujetos resisten y se recrean en la lucha de clases como parte de un proceso contradictorio, que involucra resistencia y subalternidad, inherente al proceso de desarrollo del capitalismo en el campo brasileño. Enfatizamos, a partir de la adopción del Paradigma de la Cuestión Agraria (PQA), que la recreación campesina se expresa como importante argumentación teórica y práctica que justifica una propuesta de Educación del Campo centrada en los valores materiales e inmateriales campesinos y que contribuya, dialécticamente, con la resistencia de esos sujetos en sus territorios, dialogando con sus saberes-hacer. Para comprender la praxis de la Educación del Campo, analizamos la Pedagogía de la Alternancia como posibilidad de engendrar un proyecto educativo crítico-emancipatorio junto a los campesinos-asentados. Reflexionamos acerca de la praxis pedagógica de la experiencia de Educación del Campo producida por la Escuela Familia Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues (EFAR). La investigación involucró como metodología la discusión teórica, observación de campo, entrevistas y análisis documental. Discutimos la persistente concentración de tierras en el campo de Mato Grosso do Sul, determinante para la hegemonía del agronegocio, que fomenta los conflictos y las disputas territoriales con la agricultura campesina, y, concomitantemente, reflexionamos sobre el proyecto de Educación del Campo acorde con la propuesta defendida por los campesinos y sus movimientos socioterritoriales. Consideramos, por tanto, que la Educación del Campo desarrollada por la EFAR es un hacer pedagógico acorde con los presupuestos teórico-político-ideológicos de la Educación del Campo, relacionándose de manera dialéctica/dialógica con el trabajo familiar campesino, su modo de vida, sus saberes-hacer, su identidad territorial y de clase social, auxiliando en el proceso de desarrollo territorial, resistencia y reproducción material y simbólica de los sujetos en la tierra/territorio de trabajo y de vida.

PALABRAS-CLAVE: Campesino; Territorialización; Educación Rural; Pedagogía de la Alternancia; Escuela Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues (EFAR).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Abrangência do território dos ervais no Sul de Mato Grosso	78
Figura 2 – Mapa da área de abrangência da Cia. Matte Laranjeira	76
Figura 3 – Mapa da Colônia Agrícola Nacional de Dourados – CAND	85
Figura 4 – Mapa dos municípios da microrregião de Nova Andradina	86
Figuras 5 e 6 – Imagens do merchandising da TV Globo para o agronegócio	101
Figura 7 – Exportações do Mato Grosso do Sul por fator Agregado	103
Figura 8 – Pilares das EFAs e sua interrelação	194
Figura 9 – Sequência da aprendizagem em Alternância	197
Figura 10 – Lógica da aprendizagem nos tempos e espaços	203
Figura 11 – Prédio escolar - Pavilhão EFAR	218
Figura 12 – Demarcando território	219
Figura 13 – Faixas – educação e agroecologia	232
Figura 14 – Cartazes dispostos no pátio da escola	232
Figura 15 – Mudanças de plantas do bioma Cerrado dispostas no pátio da escola	233
Figura 16 – Atividade pedagógica de formação desenvolvida pelos educandos da EFAR	234
Figura 17 – O caminhar se faz caminhando: atividade de formação e símbolos da luta camponesa	235
Figura 18 – Para não esquecer nossos símbolos: de onde viemos, quem nós somos: de que barro somos feitos, quem nós somos!	235
Figura 19 – Desfile Cívico Rio Brilhante	236
Figura 20 – Fazeres coletivo – alimentação	238
Figura 21 – Fazeres coletivo – limpeza da escola	239
Figura 22 – Aula de campo – defumados	243
Figura 23 – Aula de Campo: linguiça caseira	244
Figura 24 – Estrutura de sala de aula	246
Figura 25 – Biblioteca EFAR	247
Figura 26: Educandos acessando a rede mundial de internet – Sim! Estamos conectados	248
Figura 27 – Escolha de local e preparo da terra para implantação de horta	251
Figura 28 – Horta EFAR produzindo	251
Figura 29 – Visita técnica à EMBRAPA – Aula de Campo	258

Figura 30 – Conteúdos transversais – educação sexual e planejamento familiar	259
Figura 31 – Apresentação de TCC	268
Figura 32 – TCCs aprovados pela banca examinadora	269
Figura 33 – Experimento com a cultura do milho	281
Figura 34 – Experimento com a cultura da berinjela	281
Figura 35 – Preparação de área de pesquisa na EFAR	282
Figura 36 – Festa junina EFAR 2019	283
Figura 37 – Atividade cultural EFAR e EM São Judas	284
Figura 38 – Dia de pais na escola	300
Figura 39 – Tarde cultural no dia de pais na escola	300

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mato Grosso do Sul – municípios com quantidade expressiva de terras devolutas	90
Quadro 2 – Mato Grosso do Sul - latifúndios improdutivos por município	92
Quadro 3 – Assentamentos em Mato Grosso do Sul	130
Quadro 4 – Movimentos Socioterritoriais no Mato Grosso do Sul – 2018	136
Quadro 5 – Reprovação e abandono – comparativo escolas do campo e cidade no Brasil	152
Quadro 6 – Disputas paradigmáticas PCA-PQA	153
Quadro 7 – Pressupostos da Educação do Campo e o PQA	159
Quadro 8 – Espaços de aprendizagem e fazeres inerentes ao momento-tempo de aprendizagem	197
Quadro 9 – Tempo de estudo dos filhos na escola	222
Quadro 10: Apoio dos pais na educação dos filhos	222
Quadro 11 – Idade dos estudantes	223
Quadro 12 – Nível de escolaridade dos pais	223
Quadro 13 – Indicadores da escola – visão do aluno	223
Quadro 14 – Educandos matriculados e concluintes EFAR – 1996 a 2014	252
Quadro 15 – EFAR - Profissionais da escola	292

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Assentamentos rurais implantados no Brasil (1985 - 2016)	135
Gráfico 2 – Assentamentos rurais implantados no Mato Grosso do Sul (1972 – 2013)	135

LISTA DE SIGLAS

AEFACOT – Associação Regional das Escola Famílias Agrícolas do Centro-Oeste e Tocantins

AGRAER – Agência de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural

ANATER – Agência Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural

ATER – Assistência Técnica e Extensionista Rural

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

BRMT – Banco Rio e Mato Grosso

CAND – Colônia Agrícola Nacional de Dourados

CEE-MS – Conselho de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul

CEFFA – Centros Familiares de Formação por Alternância

CEB – Comunidades Eclesiais de Base

CEPIS – Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae

CFR – Casas Famílias Rurais

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

COAAMS – Centro de Organização e Apoio aos Assentados de Mato Grosso do Sul

COMEX – Comércio Exportação

CEBs – Comunidades Eclesiais de Base

CEFFA – Centro Familiares de Formação por Alternância

CFR – Casa Família Rural

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CONTRAF – Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DATER – Departamento de Assistência Técnica e Extensão Rural

DRT – Diagnóstico Rural Participativo

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

EMBRATER – Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural

EMPAER – Empresa Mato-grossense de Pesquisa, Assistência e Extensão Rural

EFA – Escola Família Agrícola

EFAR – Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues
FETAGRI – Federação dos Trabalhadores na Agricultura
FETRAF – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEB – Fundo da Educação Básica
GETRA – Grupo de Estudos Dinâmica Regional e Agropecuária
GETRA – Grupo de Trabalho sobre a Reforma Agrária
GEDRA-UNESP – Grupo de Pesquisa Dinâmicas Regional e Agropecuária –
Universidade Estadual Paulista
GIRA – Grupo Interministerial de Trabalho sobre a Reforma Agrária
GPT – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
GT – Grupo de Trabalho
IBRA – Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INDA – Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
INTER – Instituto Jurídico de Terras Rurais
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JAC – Movimento Juventude Católica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MASTER – Movimento dos Agricultores Sem Terra
MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MEPES – Movimento de Educação Promocional no Espírito Santo
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MFR – Movimento Famílias Rurais
MMC – Movimento de Mulheres Campesinas
MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores
MIRAD – Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário
MOVA – Movimento de Alfabetização
MS – Mato Grosso do Sul
MST – Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PAA – Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar
PANATER – Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural

PCA – Paradigma do Capitalismo Agrário

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacional

PGPAF – Programa de Garantia de Preços da Agricultura Familiar

PJR – Pastoral da Juventude Rural

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNATER – Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar

PNPB – Programa Nacional de Produção e Uso de Biocombustíveis

PQA – Paradigma da Questão Agrária

PROCERA – Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária

PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROTERRA – Programa de Redistribuição de Terra do Norte e Nordeste

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNPB – Programa Nacional de Produção e Uso de Biocombustíveis

PROTERRA – Programa de Redistribuição de Terra do Norte e Nordeste

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

RACEFFAES – Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo

RFSA-NOB – Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima – Noroeste do Brasil

SEAF – Seguro da Agricultura Familiar

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequena Empresa

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SED-MS – Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SESI – Serviço Social da Indústria

SOMECO – Sociedade de Melhoramento e Colonização

SSC – Serviço Social do Comércio

STTR – Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UDR – União Democrática Ruralista

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UNB – Universidade de Brasília

UNEFAB – União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação

UNICEF – Fundo das Nações Unidas Para a Infância

ULTAB – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas Brasileiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
METODOLOGIA.....	33
CAPÍTULO 1	37
A QUESTÃO AGRÁRIA E SUAS INTERPRETAÇÕES TEÓRICO- METODOLÓGICAS: DECIFRANDO O CONCEITO DE CAMPESINATO.....	37
1.1 - A Geografia Agrária e seus paradigmas: o materialismo histórico-dialético como método	38
1.2 – A questão do campesinato no capitalismo: extinção, metamorfose ou recriação	46
1.3 – O debate paradigmático: PQA versus PCA	54
CAPÍTULO 2	66
A GÊNESE E O DESENVOLVIMENTO DA QUESTÃO AGRÁRIA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: POR QUE A GENTE É ASSIM?.....	66
2.1 – De terra de índio à modernização conservadora do agronegócio: ocupação e exploração capitalista das terras de Mato Grosso do Sul.....	66
2.2 – A organização do agronegócio em Mato Grosso do Sul: conjuntura contemporânea da terra de negócios e seus impactos socioterritoriais.....	94
2.3 – O processo de gênese e organização dos movimentos socioterritoriais brasileiros	106
2.4 – A luta pela terra no estado de Mato Grosso do Sul.....	124
CAPÍTULO 3	139
O DEBATE PARADIGMÁTICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	139
3.1 – Gênese e Desenvolvimento da Educação do Campo	140
3.2 – O debate paradigmático e a Educação do Campo: territórios materiais/imateriais em disputa.....	146
3.3 – Modo de vida, identidade de classe/territorial camponesa e seus saberes/fazeres: princípios das matrizes pedagógicas da Educação do Campo.....	161
CAPÍTULO 4.....	171

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E AS ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLAS (EFAs): PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	171
4.1 – Caminhos da Pedagogia da Alternância: gênese e evolução das EFAs no Brasil	172
4.2 – Preceitos fundamentais da Pedagogia da Alternância	183
4.3 – A síntese complexa, dialética e holística de saberes e espaços-tempos educativos da Pedagogia da Alternância nas EFAs	198
CAPÍTULO 5	207
A PRÁXIS PEDAGÓGICA DA ALTERNÂNCIA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA ROSALVO DA ROCHA RODRIGUES (EFAR).....	207
5.1 – Escola Rosalvo da Rocha Rodrigues (EFAR): avanços e desafios históricos de existência pela resistência.....	208
5.2 – A práxis da Educação do Campo na EFAR: diálogos emancipatórios de saberes-fazeres camponeses e técnico-científicos em Alternância.....	231
5.3 – Instrumentos pedagógicos e avaliativos na EFAR: dos Cadernos Pedagógicos da Alternância aos TCCs	259
5.4 – O currículo da EFAR	269
5.5 – O Monitor e o Mestre do Saber como Ofício de Mestre/Educador: suas importâncias para a Educação da Alternância na EFAR	284
5.6 – O papel da práxis da EFAR para o desenvolvimento territorial e contra-hegemônico.....	294
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	308
REFERÊNCIAS	314

INTRODUÇÃO

A Geografia deve ser compreendida como instrumento a serviço da humanidade, pelo seu forte componente territorial. Deve ser ferramenta para compreensão e intervenção na sociedade e nos acontecimentos que nela ocorrem, desde o quadro natural, como nos relacionados à ocupação humana dos espaços, constituídos em territórios.

Portanto, a possibilidade de intervenção dos geógrafos nos processos de transformação da sociedade se inter-relacionam com o papel da Geografia enquanto disciplina e como ciência, estão presentes nas suas categorias, conceitos e objetivos. Cumpre importante propósito ao desempenhar papel para a emancipação social, ao oportunizar a compreensão da realidade concreta, incorporando novos conhecimentos para a melhoria da condição vivida pelo humano.

A Geografia expressa as experiências e avanços produzidos pela sociedade ao longo da história, sobretudo, experiências que contribuam com os direitos dos menos favorecidos no interior do sistema capitalista de produção, trabalhadores assalariados (urbano e rural), camponeses e povos tradicionais, objetivando consolidar suas formas de vida em sociedade, avanços na organização, na educação, na garantia de expressão das culturas oprimidas e dos povos em seus territórios.

Na sociedade contemporânea, cada vez mais homogeneizada pelo capital, na sua intenção de estabelecer um ‘pensamento único’, desrespeita a pluralidade, coisifica pessoas e, para que isso aconteça, grande parte das vezes, recebe o aporte do Estado, ao participar como parte do sistema, através da sua dimensão da política, como instrumento regulador da vida, utilizando-se de seu apêndice opressor e repressor, para tentar produzir nos territórios, ideias homogêneas, que na concepção de Marx e Engels (1968, p. 28-20), são defendidas como,

As ideias da classe dominante [...] em cada época [...]. As ideias dominantes não são outra coisa que a expressão ideal das relações materiais do dominante, as mesmas relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, as relações que fazem de determinada classe a classe dominante são também as que conferem o papel dominante a suas ideias. Os indivíduos que formam a classe dominante têm, também, entre outras coisas, a consciência disso e pensam de acordo com isso; por isso, enquanto dominam como classe e enquanto determinam todo o âmbito de uma época histórica, compreende-se como seu que o façam em toda a extensão e, portanto,

entre outras coisas, também como pensadores, como produtores de ideias, que regulem a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e que suas ideias, por isso mesmo, as ideias dominantes da época.

O estudo sobre as ideias hegemônicas e as desigualdades presentes nos processos de ocupação do espaço e organização dos territórios pela sociedade contemporânea, empreendidos pela ciência geográfica, demandam compreendermos os processos históricos que lhes deram origem. Papel ocupado pela geografia crítica, cujo geógrafo adepto de sua filosofia do pensar e agir, não lhe cabe apenas observar a história, deve ser instrumento de emancipação aos sujeitos que estão com direitos violados, territórios ameaçados, modificados e até subtraídos, conjuntamente com sua organização social, sua cultura e formas peculiares de reprodução da vida. Nesse sentido, o materialismo histórico dialético permite eliminar,

[...] duas deficiências essenciais das teorias [...]. Em primeiro lugar, [...] as leis objetivas que presidem o desenvolvimento do sistema das relações sociais e sem discernir as raízes dessas relações no grau de desenvolvimento da produção material. Em segundo lugar, as teorias anteriores negligenciam precisamente a ação das massas da população, enquanto o materialismo histórico permite, [...] estudar com precisão das ciências naturais, as condições sociais da vida das massas e as modificações dessas condições (ALBERT, 2019, p. 8)

A concentração e posse da terra em mãos de poucos pelo modo capitalista de produção ainda está muito presente, sobretudo nos países periféricos, com um modelo de industrialização dependente, produção agrícola da monocultura, submissão política aos países desenvolvidos, produzindo baixos rendimentos familiares, miséria e fome de boa parcela da população latino-americana, são as marcas deixadas às gerações vindouras desde a invasão europeia dessas terras. As explicações desses fenômenos perpassam pela compreensão da ocupação dos espaços geográficos que, por sua vez, está condicionada à compreensão dos processos históricos.

É desafiador apresentar este trabalho, com intencionalidade questionadora, produzido por quem historicamente ofereceu sua força de trabalho ao serviço público e, sobretudo, à educação pública. Discutir o estágio dos processos e o papel que tem cumprido a intervenção estatal e privada (dominadores) na territorialidade ameaçada e nos territórios em disputa, requer da força de trabalho intelectual para denunciar o Estado que, geralmente, oprime com uma organização pública administrativa que trabalha, favoravelmente, ao grupo dominador e opressor em determinado território.

Pesquisar com consciência crítica, buscar compreender os processos organizacionais que contribuem com as lutas pela defesa de direitos inerentes ao ser humano, como o direito à vida, contra o racismo, a favor dos direitos das minorias, dos direitos trabalhistas e contra o trabalho em condições indignas; favoravelmente à luta pela reforma agrária, pela Educação do Campo, dentre outras formas de resistência, pois a transformação social se estabelece na condição de conquistas, principalmente as coletivas e não somente individuais.

A ciência moderna fragmentou o saber, mas no período atual nos damos conta de que nada pode ser compreendido sem a busca do entendimento da totalidade, utilizando-se para tanto, estudos que não coloquem fronteiras entre as ciências humanas e o pesquisador.

No processo de estudo e pesquisa, deve-se recorrer de forma articulada à história, à economia, à sociologia, à antropologia e à ciência política, neste caso, a geografia como ciência, transitando pelo interior das demais ciências na busca de explicações e soluções aos problemas presentes nos espaços geográficos e nos territórios, utilizando-se de conceitos e categorias geográficas (espaço, região, território, lugar), com o objeto de aproximação para melhor compreender a realidade. Buscar quebrar as fronteiras entre as ciências para compreender os problemas de uma coletividade humana, principalmente, nas fronteiras geográficas entre territórios, para tanto, no debate utilizamo-nos, dentre outros, de Fernandes (2004a; 2004b; 2010), Martins (1997), Raffestin (1993), Oliveira (1986;1997b), Harvey (2006).

O conceito de território na geografia, é essencial para a compreensão do espaço apropriado politicamente e ideologicamente. É lócus de constantes interesses e conflitos políticos e econômicos e, o geógrafo, não deve assumir postura ingênua ao analisá-lo, sobretudo, de forma pretensamente neutra.

Não devemos perder de vista a história que permeia o espaço de estudo, em que o território campesino torna-se produto e meio das condições que lhe são impostas. Território ilhado pelos interesses do capital monopolista representado no campo pelas forças conservadoras do latifúndio, travestida da modernidade, com a mudança de nomenclatura para agronegócio, desde a implementação da revolução verde no período do regime militar, a partir de meados de 1960 (KAGEYAMA, 2004; GRAZIANO DA SILVA, 1999).

Historicizar os processos de ocupação dos espaços e dos territórios pelo sistema capitalista, em detrimento dos povos originários e camponeses, que estiveram sempre

presentes naquele espaço, seja na condição de arrendatário, posseiro, ribeirinho, dentre outros, é parte integrante desta pesquisa e as disputas que ocorrem são decorrentes do poder exercido no interior das territorialidades, emergem a todo instante, pois, a classe dominante ao interferir no controle dos espaços vividos, de uso comum, compartilhados, inclusive, nos serviços públicos oferecidos nos territórios camponeses, fomenta sua antítese, a resistência. A educação, inclusive, está nessa teia, por isso se encontra entre as disputas camponesas, pela Educação do Campo.

Nesta pesquisa, apresentamos os processos de resistência a esta dominação, representadas em acampamentos e ocupações, nos assentamentos da reforma agrária, utilizamos das correntes de pensamentos presentes nos paradigmas sobre o agrário, em que, a seu modo, procuram fazer leituras teórica-político-ideológica desses movimentos.

O agronegócio como principal força que controla o agrário, desde os espaços de deliberações políticas e ação do Estado em benefício da classe latifundiária-capitalista, objetivando transformar o território camponês submisso aos interesses ou sob o domínio do capital. O capital tem a intencionalidade de desterritorializar o campesinato para apropriar-se da sua força do trabalho e transformar a propriedade camponesa em terra de negócio ou, mesmo sem expropriá-lo, o subalternizar aos seus interesses por meio do controle da circulação de seus produtos no mercado capitalista.

Esse processo é incentivado pelo controle das políticas públicas, inclusive da educação, ao transformar às escolas do campo em apêndice de escolas urbanas e/ou do agronegócio ao desenvolverem projetos de educação como instrumentos de reprodução da ideologia do projeto capitalista, para a transformação do camponês em empreendedor rural (micro-empresário) integrado, subordinado ao mercado capitalista.

Em Mato Grosso do Sul, a acumulação de forças para que o agronegócio se tornasse a principal força articuladora do agrário no tempo presente, advém de antes da consolidação desse espaço geográfico como estado do território brasileiro. Faz parte das marcas históricas deixadas no aprisionamento e posse das terras tradicionalmente indígenas, em que a morte e a escravidão foram utilizadas como instrumentos de dominação e controle territorial por parte de uma classe latifundiária-colonialista.

Com a formação das primeiras populações de camponeses Sem Terra, os mestiços – oriundos de toda a miscigenação que forma a população brasileira –, foram sendo criados instrumentos jurídicos impeditivos para seu acesso à terra, tornando-os reféns no período colonial dos interesses de uma minoria branca e súdita do rei de Portugal, que ao se apossar da terra com o uso da força bruta, se apossou, também, da

política, tornando-se, ao longo da história, seja nos períodos de colônia, império ou república, na expressão e de fato, coronéis do açúcar, do leite e do café.

Dessa forma, as oligarquias consolidaram uma história que ao não reconhecer o legítimo direito histórico de índios, negros e camponeses, segregando deles o direito do acesso à terra, ao desconsiderá-los como sujeitos de importância histórica na ocupação e consolidação definitiva do território brasileiro por brancos europeus.

As populações camponesas, portanto, originárias, se veem diante do modelo imposto de ocupação de suas terras pelo modo capitalista de produção desde o início da colonização brasileira. Buscam, mesmo que inconscientemente, lutar e resistir contra um modelo de apropriação das riquezas e da terra, colocando-os às margens de um modelo primitivo de desenvolvimento imposto por uma minoria, que transforma a terra em bem particular e empurra as populações camponesas para as periferias dos núcleos urbanos, sem o direito a ter direitos, inclusive os defendidos e difundidos pelo Estado burguês.

Compreender os processos históricos que produziram as diversas visões para a questão agrária no Brasil, a história de luta da classe trabalhadora e camponesa no campo, as imposições que o Estado produziu como modelo que não reconhece o modo de vida camponês, como elitiza as políticas públicas, implica um olhar do pesquisador consciente, descortinando os processos como resultado do “tomar um lado na história”.

No entanto, “tomar lado” não representa ‘falar pela boca do outro’ (OLIVEIRA, 2008), mas compreender que o mesmo processo que levou a ocupação de terras improdutivas para forçar a conquista da reforma agrária, assentamentos e a recriação camponesa, produz também, educadores e intelectuais orgânicos que vivenciam a práxis na luta pela reforma agrária e Educação do Campo, conscientes de seu papel perante a sociedade, reconhecendo os direitos dos oprimidos/explorados/excluídos/subalternizados (indígenas, negros, camponeses, homossexuais, dentre outras categorias). A práxis do intelectual orgânico deve levar em conta de onde, para quem e de quem se fala, tomando lado, sobretudo, levando em consideração as possibilidades/necessidades de superação dessas opressões e desigualdades.

Tomar lado, inclusive, nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa. Utilizar-se de método e metodologias que possibilitem, a partir dos processos históricos, dialogar para a compreensão do modo de vida camponês, construindo o conhecimento científico de maneira dialética/dialógica a partir de sua história concreta. Deve-se

entender o contexto, propor e praticar a Educação do Campo de forma orgânica como contraponto aos processos educativos historicamente impostos ao campesinato, contribuindo com a formação do camponês para que consiga romper com as amarras do capital.

No debate sobre a construção do agrário brasileiro, ganha importância significativa a discussão sobre os Paradigmas interpretativos do Agrário, neste contexto, também, a gênese e consolidação do paradigma da Educação do Campo, que leva em consideração o *lócus* e o *modus* de vida camponês. O debate paradigmático repercute, imaterialmente, nas condições de vida, nas formas de acontecer sua existência, na cultura e trabalho camponês, na sua relação com o capital, como também, se reproduz nos espaços de construção de conhecimentos, nas escolas públicas ou outros espaços viabilizados pelas comunidades para acontecer a construção do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

Esta pesquisa científica coloca-se no interior da Geografia Agrária, com o estudo a partir dos Paradigmas da Geografia Agrária e da Educação do Campo e, mais especificamente, da Educação de Alternância realizada na Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues (EFAR), localizada em território camponês no Mato Grosso do Sul, analisar como desenvolvem trabalho educativo com adolescentes e jovens assentados de Mato Grosso do Sul. Consideramos a necessidade da compreensão das condições de existência humana nesses territórios e a importância da Educação do Campo como instrumento capaz de contribuir com a melhoria das condições de vida, existência e fortalecimento da resistência dos camponeses-assentados.

A EFAR apresenta um projeto de educação alinhada com a proposta defendida pelos movimentos socioterritoriais do campo centrada numa educação no/do campo norteado por pressupostos teóricos revestidos por conceitos de valorização do camponês e de sua territorialidade, cultura, modo de vida e classe social, constantemente ameaçadas pela hegemonia do capital e o estabelecimento de um pensamento único para a sociedade camponesa.

Esta dissertação foi construída na perspectiva de propor uma leitura que contribua para a análise das práticas educativas produzidas no agrário, onde se localizam os territórios camponeses, entre elas, a Educação em Alternância da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues (EFAR), no Assentamento São Judas no município de Rio Brilhante, como extensão e possibilidade de construção da Educação do Campo.

Por outro lado, torna-se desafiador apresentar esta dissertação como instrumento que possa contribuir pelo questionamento do sistema e dos processos históricos construídos por uma minoria dominadora na sociedade brasileira, detentora dos sistemas públicos, econômicos, políticos, que determinam quando, o que e como fazer.

Como leitura produzida por um educador e pesquisador que pertence à classe camponesa na condição de assentado, que vive as dificuldades cotidianas do sujeito camponês, que luta para implementar uma Educação do Campo condizente com as necessidades do homem e da mulher, das crianças e dos jovens camponeses. Buscou-se os elementos científicos disponíveis na universidade pública (graduação e pós-graduação), como instrumento para analisar a proposta de educação desenvolvida na EFAR. Incluindo dimensão política para as dificuldades que as populações camponesas encontram no desenvolvimento de um projeto pedagógico que represente seus anseios, tendo em vista que as relações de classe levam o Estado a produzir políticas a partir de interesses distintos, sobretudo, favorecendo a implementação de uma política educacional que venha ao encontro dos interesses da elite agrária.

Esperamos que o desafio assumido possa contribuir com o debate e com o avanço das práticas e lutas das organizações populares, na melhoria das condições de vida do oprimido do campo, na compreensão dos processos orquestrados pelas classes dominantes para as políticas públicas e, sobretudo, para desnudar o pensamento de uma elite dominante que não permite uma melhor qualidade de vida ao povo brasileiro.

Pois, a análise produzida parte da consideração de que temos classes sociais no campo em conflito: campesinato e latifundiários/empresários do agronegócio; mas que existem, obviamente, possibilidades de reterritorialização do campesino a partir da existência da luta pela conquista de novos assentamentos, onde ocorre, portanto, a sua recriação, mesmo com a expansão do capital no espaço agrário. O que nos permite defender a permanência do sujeito campesino, conforme proposto pela corrente campesinista no interior do Paradigma da Questão Agrária. A escolha deste paradigma contempla o debate do campo em que acreditamos, que requer para esta aproximação, autores, conceitos e teorias, uma opção teórico-política-metodológica impregnada de valores e intencionalidades.

Por esta razão, no Primeiro Capítulo, escrevemos sobre os Paradigmas do Agrário e sua importância para a Geografia Agrária e o dividimos em três subtítulos. No primeiro, apresentamos os preceitos para o debate paradigmático na forma de conceituação; no segundo, entre as diversas correntes, apresentamos as teses de

extinção, metamorfose e recriação do camponês; no terceiro, fizemos um comparativo do pensamento geográfico para as duas principais correntes de pensamento agrário, o Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA) e o Paradigma da Questão Agrária (PQA). Enfatizamos que é no interior do PQA que se encontra a tese da recriação camponesa, a partir da corrente campesinista, que defende a necessidade de uma Educação do Campo que contribua com a formação do camponês enquanto instrumento nos embates necessários contra o capital para a superação de suas condições de subalternidade e, por outro lado, fazendo o contraponto à vertente que defende a integração camponesa ao modo capitalista de produção.

No segundo capítulo, tratamos da gênese da questão agrária no Mato Grosso do Sul, para tanto, dividimos o capítulo em quatro subtítulos. No primeiro subtítulo, discutimos os processos históricos que originaram a concentração de terras em mãos de poucos no estado, para explicar tal processo, discorremos sobre a formação do agrário no Brasil, desde o período colonial português, a fim de entendermos de que maneira essas relações determinaram a estrutura atual do agrário no estado. No segundo, dissertamos sobre o período recente, qual seja, a organização do agronegócio pós Revolução Verde e/ou Modernização Conservadora. No terceiro subtítulo, tratamos da organização dos movimentos socioterritoriais¹ do campo, a luta, a reconquista de territórios em forma de assentamentos e, portanto, a recriação camponesa no Brasil. Por fim, no quarto subtítulo, abarcamos a história da luta camponesa no estado de Mato Grosso do Sul e conquista de territórios, apresentando o quadro atual de assentamentos e assentados existentes no estado.

No terceiro capítulo, considerando a recriação camponesa, apresentamos o Paradigma da Educação do Campo como proposta de educação produzida para e por estes sujeitos, respeitando suas especificidades, o modo de vida camponês, seu território, suas singularidades e a natureza específica do seu trabalho. Dividimos em três subtítulos, no primeiro discutimos o processo histórico que levou os camponeses a pensar em uma proposta de Educação no e do Campo, com suas garantias legais e especificidades. No segundo subtítulo, apresentamos o debate paradigmático da

¹ Conceito desenvolvido por Bernardo Mançano Fernandes (2005) que explica: As organizações dos movimentos socioterritoriais acontecem no espaço geográfico e em todas as suas dimensões: social, político, econômico, ambiental, cultural etc. A conquista e materializações de seus territórios ocorre da luta e é construída no espaço (LEFEBVRE, 2000). A construção de um território seu, determina a destruição de um outro tipo de território. Os movimentos socioterritoriais de luta pela terra no seu processo de territorialização, desterritorializa o agronegócio e, para Raffestin (1993), sua territorialização no novo território torna-se trunfo e razão da sua existência quanto movimento.

Educação do Campo, suas concepções teórico-políticas-ideológicas. No terceiro, debatemos o modo de vida camponês e sua constituição enquanto classe “em si” e “para si” com determinada identidade territorial, levando em consideração sua cultura, memória, trabalho, fazeres-saberes peculiares à classe.

No quarto capítulo, fizemos a aproximação da Educação do Campo com a Pedagogia da Alternância, para tanto, dividimos este capítulo em três subtítulos, iniciando com a discussão pela história de existência das escolas em alternância no Brasil, a partir das Casas de Formação Família Agrícolas e das Escolas Famílias Agrícolas. No segundo subtítulo, discutimos os preceitos para a Educação em Alternância. No terceiro, apresentamos a complexidade da educação de alternância: saberes e espaços-tempos da pedagogia realizada nas escolas do campo em alternância.

O quinto e, último capítulo, é dividido em dez subtítulos. Tem o objeto de aproximação de experiência concreta em Educação do Campo desenvolvido por uma Escola Família Agrícola (EFA). Apresentamos o processo histórico para constituição da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues (EFAR); o arcabouço legal para sua existência (currículo e Projeto Político e Pedagógico); a forma como se produz sua educação em Alternância (as místicas, símbolos e cultura camponesa como instrumentos da educação); os tempos intra/extra classe, os cadernos pedagógicos e os diálogos de saberes no processo-avaliação; a importância do monitor como mediador e agente de formação; a relação da escola com movimentos socioterritoriais e com as comunidades campesinas que atendem afim de promover o desenvolvimento territorial; o papel do associativismo e das parcerias para o desenvolvimento da educação e a formação do técnico-agrícola. bem como sua importância para o desenvolvimento local das comunidades onde estão inseridos.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa, predominantemente, qualitativa, cujo movimento da história nos conduziu para a escolha do materialismo histórico e dialético como método de análise. O desenvolvimento do trabalho deu-se por etapas. Nossa primeira tarefa foi a de buscar pesquisas e reflexões teóricas em livros, artigos, dissertações e teses que pudessem contribuir e embasar a junção da teoria com a prática.

Nesse sentido, buscamos em Cruz (2018), Marconi e Lakatos (2003) e Santos (2001) fundamentos, métodos e técnicas apropriadas para a área das ciências humanas e

sociais, que contribuíssem na fase da coleta e análise de informações, mas também, ao descrever, comparar ou explicar os dados da pesquisa, entre outros aspectos que produziram causas/efeitos e condições do seu desenvolvimento, subsidiando a escrita da dissertação.

Iniciamos pela busca da compreensão das vertentes para o pensamento agrário, a partir do entendimento de Paradigmas, utilizando-nos do aporte de Kuhn (1997) e, no materialismo histórico e dialético, como método de pesquisa em Marx (2013), Harvey (2006), Lefebvre (1983), dentre outros.

Para a reconstrução do processo histórico de formação do Mato Grosso do Sul e os motivos que explicam a concentração de terras e a força do agronegócio, bem como, seus conflitos/disputas territoriais com as populações tradicionais e camponesas, nos apoiamos em Rodrigues (1978), Brand (1997), Holanda (1986), Gomes e Novaes (2010), Fabrini e Ross (2014), Almeida (2008), Nardoque (2018), entre outros.

A discussão sobre as disputas/conflitos entre os latifundiários e empresários do agronegócio com o campesinato e as populações tradicionais, a conquista/perda/reconquista de territórios (assentamentos) pelos movimentos socioterritoriais do campo e a recamponização/reterritorialização, possibilitou a reflexão acerca do embate teórico-político-ideológico entre o Paradigma da Questão Agrária e o Paradigma do Capitalismo Agrário, com o aporte teórico de Fernandes (1991; 2000; 2004a), Oliveira (1994, 1999; 2012; 2016), Martins (1986; 1991; 1997), Graziano da Silva (1998; 1999), Almeida (2003; 2010; 2017), Camacho (2014), entre outros.

A segunda parte da pesquisa foi o estudo da luta e resistência histórica do sujeito camponês frente ao avanço do capital no campo, demonstrado na sua recamponização/reterritorialização, que foi confirmada mediante os dados números apresentados e obtidos na entrevista de campo na Agência de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural (AGRAER-MS), bem como pelos levantamentos, pesquisas e dados oferecidos pelos relatórios DATALUTA (2019; 2020). Esses dados respaldam a necessidade de políticas públicas para estes sujeitos, trazendo para o debate a Educação do Campo como práxis pedagógica e a Pedagogia da Alternância como um modo de fazer educação do e no campo.

A terceira parte da pesquisa se deu em trabalho de campo na EFAR, nosso objeto de pesquisa, que estabelece a relação intrínseca entre Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. Sua escolha se deve ao fato de ser a experiência em alternância mais antiga e em funcionamento em Mato Grosso do Sul.

Estivemos por cinco vezes na EFAR: na primeira visita de campo, analisamos os documentos da EFAR (pesquisa documental), seu histórico, proposta de ensino, Projeto Político Pedagógico e currículo; na segunda, pela observação, conhecemos melhor as instalações, os laboratórios de pesquisa e ensino, as dependências físicas da escola; na terceira, por meio da pesquisa documental do currículo e do Projeto Político-Pedagógico, além da análise documental do Conselho Estadual de Educação.

Também fez parte do processo a observação e reflexão das práticas de ensino e pesquisa produzidas na EFAR; na quarta, diante dos dados e estudos realizados, entrevistamos a coordenação pedagógica, professores e direção; por fim, na quinta visita, nos dedicamos a entrevistar estudantes e pais, a fim de refletir acerca do entrelaçamento do conhecimento teórico/técnico adquirido, com as práticas efetivadas nos sítios² dos estudantes. Portanto, realizamos, neste último trabalho de campo, as visitas domiciliares.

Nas entrevistas de campo, utilizamos o registro em caderno fazendo transcrição posterior, com a prática de encaminhar o conteúdo pronto por E-mail para cada entrevistado, para correções ou novas ponderações. Nenhuma entrevista aconteceu dentro de roteiro pronto e acabado, estabelecíamos um diálogo horizontal, sempre buscando, sobretudo, por meio da análise das fontes orais, entender a relação estabelecida entre a teoria estudada com a prática percebida em cada ambiente em que se produz a aprendizagem em alternância. Portanto, nas parcelas rurais procuramos confrontar as práticas de produção encontradas, com a proposta de ensino produzida na EFAR.

Na metodologia de pesquisa com a direção, a coordenação e os professores, buscamos compreender nos documentos oferecidos, no confronto entre os dados e informações obtidas na pesquisa de campo e nos referenciais teóricos, possibilitar a compreensão do funcionamento da escola, com a Questão Agrária, a Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo, com a realidade prática camponesa e territorialidades da reforma agrária dos educandos.

A pandemia do Coronavírus (Sars-CoV-2) que assolou o mundo no ano de 2020, dificultou em muito o processo de pesquisa de campo, impossibilitou, por exemplo, novas visitas na EFAR para aprofundar de questões e novas pesquisas. Quando, desde o

² As determinações para as pequenas propriedades são designadas de chácara, estância e sítio, determinada pelo tamanho da terra em m². As chácaras são de no máximo 05 alqueires, os sítios entre 05 e 40 alqueires. A definição pelos assentados de suas propriedades como um sítio, advém do seu tamanho, mas, sobretudo, por uma questão cultural, comumente costumam chamar suas propriedades de sítio.

início do ano de 2020, passamos a realizar entrevistas e pesquisas por telefone, WhatsApp e E-mail, com sujeitos que, no passado, contribuíram para que a escola existisse na atualidade, como também, com estudantes egressos e professores que já tiveram a oportunidade de lecionar em escolas de Alternância, além dos militantes dos movimentos socioterritoriais camponeses da região, a fim de saber quais são suas ponderações sobre o modelo de ensino da EFAR e suas relações estabelecidas ao longo dos anos com a escola. Neste período, também, conversamos com membros escola de alternância Escola Família Agrícola de Itaquiraí – MS (EFAITAQ), tendo em vista que muitos desses foram fundadores da EFAR.

A junção de todo o processo de pesquisa culmina com o presente trabalho, cujo intuito foi contribuir com o entendimento da proposta da Educação da Alternância. Ao mesmo tempo, instigar outras comunidades camponesas e tradicionais a organização de novas experiências de ensino que possam fortalecer as lutas dos povos oprimidos e contribuir com a resistência diante do modo de produção capitalista.

CAPÍTULO 1

A QUESTÃO AGRÁRIA E SUAS INTERPRETAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: DECIFRANDO O CONCEITO DE CAMPESINATO

“Ocupação
Não rima com Latifúndio
Cooperativas
Não rimam com exploração
Reforma agrária
Não rima com herança escravocrata
Camponês
Não rima com usineiro
Liberdade
Não rima com opressão
Sem terras
Só rimam sem cercas”.
 Carlos Pronzato

A geografia, enquanto ciência, abarca estudos acerca do espaço ocupado pela sociedade e, na medida em que se realiza sua transformação, este passa a ser território vivido, muitas vezes, o lugar de morada, de trocas materiais e simbólicas, de relações sociais de produção da existência. O empoderamento político sobre os territórios demarca fronteiras, portanto, território como conceito geográfico, utilizado para elaborar as análises geográficas sobre o objeto estudado.

Compreender e apresentar questões na Geografia Agrária nos leva a entender que existem, no seu interior, vertentes de pensamentos distintos e, por vezes, antagônicos em relação ao entendimento da questão agrária. Antagonismo que perpassa a interpretação que se tem sobre o desenvolvimento do capital no campo e sua relação com o campestre, bem como quais são as transformações que o sistema capitalista exerce sobre a produção do espaço agrário.

Neste primeiro capítulo discutimos as questões paradigmáticas da Geografia Agrária, a partir do embate existente entre o Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA) e o Paradigma da Questão Agrária (PQA). As análises foram realizadas a partir do método materialista histórico e dialético, como instrumento científico para compreender os processos que permeiam a formação do espaço agrário de Mato Grosso do Sul, a formação dos latifúndios e as disputas territoriais com os campestres e as populações tradicionais.

O debate paradigmático deste capítulo, entre PQA e PCA, é importante por definir, desde o princípio, as intenções desta pesquisa: relacionar o objeto de pesquisa, o camponês, e suas formas de produção de vida nos assentamentos; delimitar o pensamento teórico, que possa associar prática e teoria com a produção de vida dos assentados camponeses; e contribuir pela qualificação e defesa da necessidade de uma Educação do/no Campo, representado na Educação em Alternância, desenvolvido pela Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues (EFAR).

1.1 - A Geografia Agrária e seus paradigmas: o materialismo histórico-dialético como método

No interior da Geografia, existe um conjunto de conceitos capazes de fazer compreender o pensamento geográfico produzido na abrangência que envolve seus estudos, ou seja, a Terra, sua ocupação pelo ser humano e as transformações no espaço geográfico, em decorrência da ação humana. Esses estudos permitem-nos perceber o espaço geográfico e as redes de relações que acontecem no interior desses espaços. Dessa forma, os estudos geográficos se relacionam às questões das ciências da natureza, como também das ciências sociais, conferindo especificidades na abordagem socioespacial.

Como subárea da ciência, a Geografia Agrária empreende estudos sobre: a representação dos espaços e suas transformações decorrentes das formas de ocupação; as disputas territoriais; as políticas de Estado, entre outros; oportuniza produções específicas, com diferentes abordagens e visões, relacionadas à matriz e ao método com o qual o pesquisador se identifica, no sentido de permitir sua leitura da realidade.

Portanto, comporta um campo de estudos das ciências da natureza: relevo, clima, vegetação, paisagem, mas também questões das ciências sociais, nos estudos relacionados à ação humana nos espaços, seus territórios, regiões e lugares. O olhar do geógrafo, correlacionado ao desafio do intelectual para entender as diferentes conjunturas, numa interface entre as ciências e o pensamento filosófico, produz diferentes abordagens, análises e visões sobre o mesmo objeto de estudo. Destarte, a pesquisa inserida na Geografia Agrária, dependendo do ângulo de análise e da matriz teórica adotada pelo pesquisador, produz, como resultado, diferentes “estilos de pensamento” (FLECK, 2010, p. 110), com diferentes conclusões.

Hobsbawm (1998, p. 206), reafirma a existência de escala, no modo de ver e produzir análises, ao afirmar:

[...] não tem nada de novo escolher ver o mundo através de um microscópio e não com um telescópio. Na medida em que aceitemos que estamos estudando o mesmo cosmos, a escolha entre microcosmos e macrocosmos é questão de selecionar a técnica adequada.

Kuhn (1997, p. 13) defendia paradigmas como “[...] as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência [...]”. Para nós, paradigmas diferentes, usados como instrumentos de análise do mesmo objeto, produzem diferentes resultados científicos para o objeto analisado. Portanto, pensamentos diferentes produzem paradigmas diferentes, concepções teóricas que originam debates e produções científicas divergentes sobre o mesmo objeto de pesquisa.

E, neste subtítulo, discutimos as diferentes visões e pensamentos sobre o campesino dentro da Geografia Agrária, denominados por Fernandes (2013, p. 18 - 19), como debates paradigmáticos, “[...] elaboração aproximada para mapear os diferentes pensamentos que interpretam a realidade. [...] coletivo de pensamento e estilo de pensamento, [...] espaços da organização do conhecimento [...]”.

As diferentes vertentes de pensamentos na Geografia Agrária para a definição do agrário brasileiro, com suas diferentes posições políticas, ideológicas, teóricas, metodológicas, constroem diferentes paradigmas, se contrapondo, se enfrentando ideologicamente, portanto, destoando de Kuhn, que primava pela sobrevivência e consolidação de um único paradigma no resultado final do estudo de um objeto. Entretanto, como defende Camacho (2014a, p. 105) “temos como referência principal o movimento, o conflito e a contradição. [...] O conceito de paradigma nas ciências humanas a partir de um enfoque relacional, onde paradigmas predominantes convivem com paradigmas marginalizados”.

Na prática de pesquisa, a forma de abordar o objeto de pesquisa-possibilita ao geógrafo estabelecer relações entre o objeto de estudo e os fatos que o geraram, ‘produzir um caminho’ como defende Martins (1997, p. 19), que deixa

[...] de lado pressupostos (e preconceitos) positivistas relativos à neutralidade do relacionamento entre pesquisador e as populações que

estuda. [...] essa pretensa neutralidade bloqueia o acesso aos dados mais importantes, ciosamente guardados por aqueles que constituem os protagonistas das ocorrências e acontecimentos.

Nesse sentido, pesquisar remete a responsabilidade social do pesquisador, utilizando pressupostos filosófico-científicos que possam abordar a questão investigada, levando em consideração o movimento, o conflito, a contradição e a história de exclusão de parcelas significativas da população, neste caso, a população camponesa excluída do acesso à terra desde o processo de formação do Brasil.

A lógica de pesquisa com responsabilidade social, leva à necessidade de postura político-ideológica³, que contribua definitivamente com a transformação da ordem vigente. Produção de conhecimento científico que possa coadjuvar com o entendimento das amarras produzidas pelo capital na sociedade e, disputar com as ideias consolidadas e disseminadas pela sociedade capitalista, dar voz é contribuir para transformações necessárias em favor da classe explorada e oprimida.

Em se tratando do sujeito desta pesquisa, o campesino assentado, que frequenta a escola do campo, produzida pela própria comunidade, em localidades em que o camponês resiste em áreas descontínuas, em ilhas num mar de capital rentista⁴, com predomínio do pensamento do agronegócio⁵, de paisagem marcada pela desigualdade de

³ O conceito de ideologia percorre um longo itinerário que vai às raízes da filosofia ocidental. Idéologie, cunhada em 1796 pelo pensador Destutt de Tracy, também passou pela discussão de Marx e Lênin em ‘A ideologia alemã’. Porém, desde princípio queremos destacar que não existe uma ideologia, mas, ideologias, que para Bosi (2010), equivale a uma visão de mundo, ultrapassando o significado mais restrito de ‘falsa consciência’ proposta em Marx. Indo além, o significado de ideologia proposta por Bosi, relaciona-se à resistência ao liberalismo econômico, como um projeto contraideológico, ideologia com chave de resistência, que procura desalienar, ideologia como sinônimo de ideário, ou seja, de um conjunto de ideias, de pensamentos, de doutrinas ou de visões de mundo de um grupo e que determina orientação social e/ou política.

⁴ Stedile (2012, p. 669), ao analisar a renda da terra proposta por Marx, identifica-a “a partir de uma teoria na área da economia política, que explica como funciona a lógica do capital na organização da produção agrícola no modo de produção capitalista. A lógica do capital na organização da produção, na mercadoria, no valor, na mais-valia, na acumulação e na reprodução ampliada do capital no campo, na utilização de todas as terras na produção de todos os produtos agrícolas colocados no mercado, determina a forma de funcionamento do capital na agricultura em Marx, que chamou de teoria geral da renda da terra”.

“A renda da terra procura explicar que os capitalistas, ao investirem seus capitais na compra e manutenção da propriedade da terra, cobram de toda a sociedade uma espécie de taxa de retorno desse capital, embutindo nos preços agrícolas uma renda extra, portanto, renda da terra é um valor acima do lucro médio que todos os produtores capitalistas auferem e que é inserido no valor das mercadorias agrícolas vendidas, mas que se destina apenas aos que são proprietários da terra. Essa renda da terra é resultante apenas do fato de existir a propriedade privada da terra, como um “direito” privado, adquirido de forma absoluta, que ninguém contesta em função do regime político existente no capitalismo e, no caso, também de um bem da natureza”.

⁵ Desde o princípio esclarecemos que quando nos referimos à palavra agronegócio, ela terá sentido amplo, difuso, econômico e político. Conforme compreendido por Leite; Medeiros (2012, p. 85), que defendem: “cada vez menos às relações sociais que lhe dão carne, uma vez que opera com processos não

condições em desfavor do camponês, produzida, sobretudo, pela ação do poder público que com seus mecanismos, trabalha historicamente e favoravelmente para o grande produtor e, contrariamente à forma como as famílias camponesas exploram suas parcelas de terra, numa relação contraditória com o capital. Essa condição implica em uma análise por meio de pressupostos teórico-metodológicos-filosóficos que leve em consideração a possibilidade de transformação social do camponês e da sociedade em sua totalidade.

Nesta circunstância é imprescindível interpretar os sujeitos da pesquisa, compreender o movimento e a ação dos fatos que acontecem no tempo-espço, perceber suas formas de organização e educação produzidas por eles e para eles. Analisar a história em movimento inclui utilizar paradigmas que possam oferecer alternativas de investigação através de método de pesquisa que aproxime o pesquisador da realidade de exclusão dos pesquisados.

O materialismo histórico dialético, enquanto método, possibilita melhor explicar os fenômenos que acontecem numa sociedade cujas lutas de classe ocorrem entre explorados e exploradores. Hegel (2003, p. 110), ao explicar o método dialético, afirma “damos o nome de dialética ao maior movimento da razão, em que suas aparências absolutas passam de uma para outra”.

Hegel prevê, para o percurso dialético, a presença de uma tese sobre determinado elemento, a antítese, em que se revela sua contradição e, da relação entre ambas, se produz a síntese, portanto, envolvendo três etapas. Marx aprofunda o método com diferenças no percurso da dialética e, nela a contradição é alocada em um nível superior, mas ainda existindo, permitindo a supressão e culminando não necessariamente em síntese.

Marx (2013, p. 83), em *O Capital*, explicita as diferenças da dialética proposta por ele em relação à de Hegel:

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem [...]. A mistificação que a dialética

necessariamente modernos nas diferentes áreas e regiões por onde avança a produção monocultora”. Refere-se ao processo e tentativa de mudança do latifúndio, atrasado e velho, em agronegócio, moderno, tecnológico e incorporado ao mercado.

sofre nas mãos de Hegel não impede em absoluto que ele tenha sido o primeiro a expor, de modo amplo e consciente, suas formas gerais de movimento. Nele, ela se encontra de cabeça para baixo. É preciso desvirá-la, a fim de descobrir o cerne racional dentro do invólucro místico.

A dialética em Marx, conforme Harvey (2006), promove a compreensão dos fenômenos de modo relacional, a fim de que a integridade da relação entre o todo e a parte seja sempre mantida, incluindo a totalidade social em que os fatos acontecem na história. Já Politzer, Besse e Caveing (1970, p. 21) defendem que a dialética é o complemento para “[...] ver o mundo em seu desenvolvimento real, nisto consiste o materialismo dialético, sendo a dialética o estudo das leis que explicam o desenvolvimento da sociedade”.

Lefebvre (1990) esclarece que o método dialético oferece condições de construção da práxis, da unidade entre pensamento e realidade material, de forma e conteúdo. É pressuposto para a realização da vida humana, conforme o método do materialismo histórico, uma “base material”, em Marx e Engels (1977, p. 11) e em Marx (2013, p. 301) que “[...] o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual”. Portanto, a “*inspiração dialética*” seria as condições materiais de existência, as relações sociais e econômicas. Desse modo, as bases materiais da sociedade formam uma estrutura que explica os fatos históricos.

A análise das contradições da realidade material, para Marx e Engels (2007), produz a razão dos sujeitos e a análise produzida por essas contradições é o método dialético em Marx. Para Konstantinov (1961), o termo histórico é uma extensão do materialismo dialético na interpretação da sociedade, uma consciência social unida a uma perspectiva contextual dos processos históricos das sociedades. Com a consideração do histórico nos processos sociais, é possível perceber a evolução da humanidade em sua totalidade, suas contradições e como elas são modificadas ou consolidadas na história.

Rosental e Straks (1958 *apud* SODRE, 1968, p. 70), afirmam que “Por histórico entende-se a realidade objetiva, que existe independente da consciência do sujeito cognoscente; a realidade que se desenvolve historicamente e acha-se em estado constante de mudança”. Marx e Engels (1996, p. 20), explicando a concepção do histórico no materialismo dialético, afirmam que essa consistiria em:

[...] expor o processo real de produção, partindo para isso, da produção material da vida imediata e em conceber a forma de intercâmbio correspondente a este modo de produção e por ele engendrada, quer dizer, a sociedade civil, em suas diferentes fases, como o fundamento de toda a História, apresentando-a em sua ação, enquanto Estado, e explicando, à base disso, todos os diversos produtos teóricos e formas de consciência.

Sodré (1968, p. 15) concebe o método do materialismo histórico-dialético como:

[...] base metodológica de todas as demais ciências da sociedade, pois permite aos homens de ciência – historiadores, economistas, etc. – orientarem-se no complexo acúmulo de fenômenos sociais e determinarem o lugar e importância de cada um deles na vida social. [...] A tese do materialismo histórico de que a vida espiritual da sociedade depende das relações econômicas, materiais, lhe permite averiguar quais as fontes das teorias e conceitos de espécie diferente e averiguar acertadamente o papel que desempenha na História.

Ainda em Sodré (1968, p. 11), ele afirma que:

O marxismo abriu caminho ao estudo global e universal do processo de nascimento, de desenvolvimento e de declínio das formações econômicas e sociais, examinando-lhes o conjunto das tendências contraditórias, ligando-as às condições de existência e de produção, nitidamente precisadas, das diversas classes da sociedade, descartando o subjetivismo e o arbitrário na escolha das ideias “*diretrizes*” ou em sua interpretação, descobrindo a origem de todas as ideias e das diferentes tendências, sem exceção, no estado das forças produtivas materiais.” (itálico do autor).

Relacionando a Geografia com o materialismo histórico dialético, em Plekhanov (*apud* SODRÉ, 1968), encontramos possibilidades de desnudar o dialético da realidade, considerar conflitos e contradições, produzir uma geografia democrática, não neutra, Geografia que ocupe um lugar na sociedade.

Moraes e Costa (1993), ao analisarem a questão da história, na ótica do materialismo dialético, defendem que não se trata de ciência, o materialismo histórico não está a preconizar a História como única ciência, a intenção é demonstrar o caráter contextual da produção da realidade na práxis.

A contextualização do pragmatismo dos paradigmas da Geografia, no tempo e no espaço, de forma dialética, é produzida na aproximação construída pelos geógrafos da Geografia Crítica, preocupados em produzir a compreensão da realidade a partir da

análise dialética da realidade histórica e geográfica, como possibilidade de produzir entendimentos da realidade.

Harvey (2011, p. 4) afirma que nos paradigmas da Geografia, sob os pressupostos do materialismo histórico-geográfico, espaço e tempo atuam de forma determinante na produção do ser social, que, por sua vez, reage a esses elementos. Espaço, tempo e “Ser” constroem a realidade, no caso da luta camponesa, a realidade da expulsão do campo produz uma ação social de luta pela recomponização em assentamentos.

Sodré (1968, p. 92), aproximando a Geografia do materialismo histórico e dialético, explica que a atividade material produtiva dos homens é um poderoso fator de transformação e de desenvolvimento do mundo.

Quaini (1979) estabelece uma melhor aproximação de Marx com a Geografia, especificamente com a geografia crítica, em a Crítica da Economia Política, explicitando as condições específicas que se tem no modo de produção capitalista, na contemporaneidade, ao afirmar:

[...] quando estudamos um dado país do ponto de vista da economia política, começamos por sua população, sua divisão em classes, sua repartição entre cidade, campo, orla marítima, os diferentes ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias, etc. (QUAINI, 1979, p. 14).

Já Quaini (1979) deixa clara a relação entre a Geografia e a ocupação dos espaços, dentro dos quais os territórios são construídos, correlacionando as condições naturais de produção, de matéria-prima, de natureza, de fontes de energia, de relação entre capital e divisão territorial do trabalho. Sobretudo, produção das bases necessárias para se compreender a sociedade e a lógica nos territórios e, tendo os paradigmas da geografia para além das leis da natureza, vinculados às dependências da história e das formas de vida que aí se produzem.

Quaini (1979, p. 13), então, aproxima a Geografia aos territórios, as:

[...] experiências históricas com a progressiva expropriação do produtor em relação às suas condições e ao seu ambiente de trabalho (em sentido geral, com relação ao território) e da conseqüente luta por uma gestão social do território, dos recursos, tanto a nível local e regional, quanto a nível nacional e mundial (pense-se nas áreas marginalizadas: desde o Terceiro Mundo até as “nações proibidas”, ao

centro rural da nossa hinterlândia urbana ou ainda às lutas por uma vida urbana diversa).

Nesse fragmento, Quaini reconhece o papel do capital na transformação das sociedades e, sobretudo, no seu relacionamento direto com a vida no interior dos territórios, converge para uma Geografia que passa de análise abstrata para a reflexão de território em Marx (2013), que une natureza e história, território e sociedade, para o entendimento dos problemas e das condições de um dado território ou de uma sociedade em determinada época.

Explicitamos que Marx não escreveu a partir do pensamento geográfico, mas, no marxismo, como teoria, existe uma geografia percebida na

[...] história da conquista cognoscitiva e da elaboração regional da terra, em função de como veio a se organizar a sociedade [...]. No marxismo existem, além de inúmeros temas de pesquisa, também uma teoria da geografia e dos limites das condições e fatores geográficos. (QUAINI, 1979, p. 51).

Para pensarmos a Geografia a partir de Marx devemos relacioná-la com a história da humanidade; com o povoamento rural e sua relação com a fertilidade dos solos; à renda fundiária e as condições de produção no modo capitalista. Estes pontos levantados e a dinâmica histórico-social do desenvolvimento capitalista no campo, despertaram grande interesse em Marx, ao escrever sobre a transformação do lucro excedente em renda fundiária e o desenvolvimento do capital no campo. Especialmente sobre as diferenças entre o detentor dos meios de produção em relação ao trabalhador; das condições de trabalho; da história da exploração do homem sobre a natureza; e a transformação do território de valor de uso para valor de troca ou mercadoria. Nestas questões percebe-se muito de geografia no pensamento de Marx.

Se até o século XVII vivíamos num mundo em que não existia o predomínio do modo capitalista de produção, as transformações pré e pós-capitalismo provocaram profundas mudanças no comportamento social, na economia, nas técnicas e na cultura. Também suscitaram evolução no complexo corpo teórico das ciências sociais e, como não, no pensamento da Geografia Agrária, proporcionando linhas divergentes de interpretações.

Nesse aspecto, são os desdobramentos dos pensamentos que produzem as correntes de pensamento da Geografia Agrária e têm relação direta com os paradigmas,

como possibilidades para os geógrafos, conforme defende Fernandes (2014, p. 435-476), de “[...] comparar temas, conceitos, referenciais teóricos e, sobretudo, as posturas políticas dos coletivos e seus estilos de pensamento. [...] trazer novos conhecimentos sobre as tendências da geografia agrária.”

As diferentes formas de perceber o pensamento de Marx produzem divergentes pensamentos e permite a existência de diferentes concepções de paradigmas, e não paradigma no singular, como previsto em Kuhn⁶ (1997), mas pensado a partir da dialética da superação, como Lefebvre (1983, p. 231) propõe que,

[...] o superado não deixa de existir, não recai no puro e simples nada; ao contrário, o superado é elevado a nível superior. E isso porque ele serviu de etapa, de mediação para a obtenção do 'resultado' superior; certamente, a etapa atravessada não mais existe em si mesma, isoladamente como ocorria num estágio anterior; mas persiste no resultado, através de sua negação.

Portanto, em não sendo exatos, admite-se diversidade na simultaneidade e convivência, mas, com diferencialidade. Essas condições produzem as disputas paradigmáticas entre as diversas correntes do pensamento, presentes na geografia agrária e no Paradigma da Educação do Campo, verificadas nos embates por conteúdos e projetos pedagógicos que, nesta pesquisa, se relacionam com o objeto de pesquisa EFAR.

1.2 - A questão do campesinato no capitalismo: extinção, metamorfose ou recriação

A base para os paradigmas agrários, como também a essência das diferenças, se estabelece nas formas e entendimento sobre o pequeno agricultor e sua relação e modo de vida frente ao mundo capitalista contemporâneo. Nesse sentido, Oliveira argumenta que é necessário que entendamos qual o papel e o lugar dos camponeses na sociedade atual:

[...] a compreensão do papel e lugar dos camponeses na sociedade capitalista e no Brasil, em particular, é fundamental. Ou entende-se a questão no interior do processo de desenvolvimento do capitalismo no campo, ou então continuar-se-á a ver muitos autores afirmarem que os camponeses estão desaparecendo, mas, entretanto, eles continuam

⁶ Kuhn (1997) defendia que as ciências da natureza evoluem a partir dos paradigmas, que são modelos, representações, interpretações de mundo universalmente reconhecidas, que fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade científica. Paradigmas são, portanto, pressupostos da ciência.

lutando para conquistar o acesso às terras em muitas partes do Brasil (OLIVEIRA, 2004, p. 35).

Referências e fundamentações teóricas para a compreensão do papel do camponês na sociedade capitalista encontraremos nos textos clássicos, no interior dos paradigmas que debatem a questão agrária, relacionando-os às formas como o concebem – camponês ou agricultor familiar, confrontando leituras de mundo, de sociedade e lugar para o pequeno agricultor. Estão nas interpretações de cientistas e pensadores representados nas diferentes visões que expressam sobre o desenvolvimento do capitalismo no campo, colocando o camponês-assentado no centro da questão, constituindo em diferentes possibilidades para defini-lo diante do momento contemporâneo de mercantilização globalizada.

Sob a perspectiva de Shanin (2005, 2008), no século XIX aconteceu um debate intenso com respeito a definição do campesinato, a partir da direção geral em que eles estavam se movendo em decorrência das principais mudanças desencadeadas pelo desenvolvimento do capitalismo, bem como, sobre quais as ações políticas que deveriam ser adotadas diante de tais transformações.

É a partir dessa avaliação do autor que foram construídas as novas interpretações e novas teses para a questão agrária, formando novos paradigmas do conhecimento com a superação de teorias ou a persistência das já existentes. Então, será a partir dessas formas divergentes de entendimento que apresentaremos os principais pensamentos norteadores dos paradigmas da questão agrária contemporânea.

Nesse exercício, devemos lembrar que Lênin (1982) já previa o desenvolvimento do capital no espaço agrário, com a presença cada vez mais constante de tecnologia no campo, ao observar o processo de desenvolvimento do capitalismo na Rússia. O pensador defendia que aconteceria o empobrecimento do campesino com sua posterior desintegração e, com ele, o desaparecimento da pequena produção familiar. Para o autor, ocorreria um “processo de decomposição dos pequenos agricultores em patrões e operários agrícolas [que] constitui a base sobre a qual se forma o mercado interno na produção capitalista” (LÊNIN, 1982, p. 35).

Almeida e Paulino (2010) ao analisarem o pensamento de Lênin, explicam que, para o pensador, a classe camponesa, no modelo capitalista de produção no campo, se transformaria em anomalia e desapareceria diante do avanço das forças produtivas capitalistas no campo.

Outro pensador clássico para a questão agrária, que defendia o fim do campesinato no capitalismo, é Kautsky (1986). Defendia que a descamponização e dissolução do campesinato ocorreria devido a “superioridade da grande empresa agrícola” (CAMACHO, 2014a, p. 131). Superioridade representada pelas condições econômicas e progresso de técnicas na produção (insumos, mecanização e assessoria técnica agrícola). O camponês estaria desprovido dessas condições, impossibilitando seu enfrentamento com a grande produção, por isso, seria condicionado a se transformar em trabalhador assalariado, como algo inevitável, ao não conseguir acompanhar o progresso.

Compreendia que a agricultura não poderia ser compreendida separada do conjunto da produção social. Iniciada a incursão do sistema capitalista em uma determinada sociedade, sua penetração começaria pelas áreas urbanas, posteriormente seriam incorporadas as áreas rurais, produzindo disputa entre o grande e o pequeno produtor, sendo que a superioridade da qualidade técnica do primeiro produziria a decadência do segundo, através das formas impostas pelo sistema capitalista. Kautsky (1986, p. 152), afirmava que o “moderno desenvolvimento da agricultura favoreceu precisamente o grande estabelecimento, fornecendo a ele um número maior de meios científicos e técnicos.”

Fernandes (2004b) explica que essa análise de Kautsky tem como referência O Capital, de Karl Marx, que pontua a questão agrária a partir de alguns fundamentos da sociedade capitalista, como por exemplo: mais-valia, lucro, renda da terra, classes sociais etc., desconsiderando, na análise, a organização social camponesa e a lógica de sua estrutura interna, dando relevância ao espaço econômico em que se realiza. Esse ponto de vista privilegia a superioridade técnica do grande estabelecimento em relação ao pequeno e associa-o às desigualdades geradas pelo desenvolvimento do capitalismo no campo, terminando por condenar o campesinato à proletarização, pobreza e exclusão.

A questão da superioridade do grande produtor em relação ao pequeno, proposta por Kautsky se relaciona às questões técnicas de produção – máquinas, ferramentas, implementos agrícolas, crédito, comercialização, formação técnica dos herdeiros. No outro ponto, as questões financeiras estão ligadas à contratação de técnicos para qualificar a produção e planejamento, contratação de funcionários para o trabalho na produção e o acesso a créditos.

Outro fator que provoca essa superioridade se estabelece na relação íntima entre o grande produtor rural e a indústria (integração entre as duas partes), quando a

indústria utiliza-se dos produtos primários do grande produtor em detrimento do pequeno, como forma, inclusive, de fazer acontecer a reprodução ampliada do capital, prevista em Lênin (1982, p. 38).

Comparando as teses de Lênin e Kautsky, pode-se afirmar que, para o segundo, a pequena agricultura seria capitalizada, inevitavelmente, ocorrendo, como efeito, sua transformação, através da inserção nos mercados, melhorando a condição de vida no campo. Ao se capitalizar, porém, igualar-se-ia ao pensamento de Lênin, que defende que haveria uma industrialização do campo, ambas, tornam-se agriculturas capitalizadas. Em Kautsky, pela adesão ao modo capitalista de produção no campo e, para Lênin, com a industrialização do campo, sobreviveriam apenas aquelas que aderissem às formas capitalistas de produção. Em ambos os casos, seria o fim da agricultura camponesa.

Assim, as pequenas agriculturas sobreviveriam como um setor importante, como fontes de produção de insumos e alimentos ao mercado, mas, fortemente influenciadas pelo capital, que produz o giro financeiro da economia, assim, se transformariam em empresas capitalistas. Em contraponto, Lênin defendia que, com as formas de produção agrícola organizadas a partir da grande produção, a forma camponesa de produção seria simplesmente extinta, sobrevivendo somente a agricultura estritamente comandada pelo mercado.

Outro pensador, que dissertou sobre a caracterização do camponês, foi Chayanov (1981) que, em “A organização da unidade econômica campesina”, apresentou minucioso estudo sobre a forma de organização econômica e social das unidades camponesas, demonstrando as diversas formas de organização para que o camponês possa atingir o equilíbrio interno entre a força de trabalho e o consumo familiar. Considerava o camponês como um modo de vida, ao estruturar suas estratégias de produção e reprodução, buscando integrar as esferas da vida econômica, social, ambiental e cultural em um todo coerente e indivisível (CHAYANOV, 1981).

Chayanov considerava importante para a definição do sujeito campesino dados como a composição familiar, a viabilidade econômica da unidade de produção e consumo, que mantinha um equilíbrio interno, força de trabalho disponível e as atividades desenvolvidas em consonância com o número de consumidores, defendendo que “O volume da atividade da família depende totalmente do número de consumidores e de nenhuma maneira do número de trabalhadores.” (CHAYANOV, 1985, p. 81, tradução nossa). A força de trabalho fixa e não oscilante, dependeria do aproveitamento

do trabalho familiar, evitando ao máximo a ociosidade nos diferentes períodos da produção.

O uso da força de trabalho familiar camponesa é tema central na análise de Chayanov: a relação trabalho-consumo na busca de equilíbrio da unidade de produção camponesa. Pegando como exemplo a opção da inserção ou não da mecanização das terras, camponeses analisam os custos de aquisição e manutenção e, na decisão de compra ou não, levam em consideração a disponibilidade de terras, o aumento dos ganhos brutos aliados a melhores índices de produtividade. Nessa contabilidade, se a decisão de compra representar o desemprego interno do núcleo familiar, a mecanização é rejeitada, portanto, só será utilizada se representar o aumento da produção, a diminuição do esforço no trabalho e a melhoria do bem-estar familiar (CHAYANOV, 1985, p. 238).

Chayanov considerava a existência de articulação entre o campesino e o modo de produção capitalista por meio das relações mercantis, porém de modo contraditório. Por isso, não concordava com a inexorabilidade de seu desaparecimento ou desarticulação, mesmo com o desenvolvimento do capitalismo no campo. A venda de seus produtos no mercado significava apenas estratégia de reprodução da vida, mesmo com o preço dos produtos sendo estabelecido pelo mercado o campesino não perderia sua autonomia na produção das culturas de subsistência, nem sua organização interna e tão pouco seus valores culturais (CHAYANOV, 1985, p. 42). Nas mesmas condições, ao analisar a inserção do campesino no mercado de trabalho capitalista, o autor afirmou que essa não se encaixa na lógica da acumulação burguesa de lucro, mas, como possibilidade de trabalho acessório para a manutenção da sua condição de camponês, dada sua forma de reprodução da vida.

Por fim, Chayanov defendia que, para o alcance da perspectiva de uma sociedade igualitária, os camponeses deveriam se organizar em cooperativas, como instrumento para coletivizar os meios de produção e melhor competir com as estruturas do mercado capitalista, produzindo uma coerência interna de vida e produção. Tanto que atuou, na União Soviética, fazendo este papel de ajudar a organizar os camponeses em cooperativas, até a subida de Stalin ao poder. Trazendo para a realidade brasileira, conjunhamos com as ideias de Silva (2004, p. 16), que considera que a

[...] cooperação e, por conseguinte, do cooperativismo dentro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, vem como ele

próprio, da necessidade de encontrar formas que pudessem auxiliar a reverter à situação imposta pelo sistema capitalista à classe trabalhadora no campo (desemprego, êxodo rural, etc.). Logo, a cooperação representa um elemento estratégico de fundamental importância na consolidação dos assentamentos e do Movimento ao longo de sua trajetória.

A ausência de um pensamento genuinamente inspirado em Marx, Kautsky e Lênin, com relação à questão da terra e a revolução socialista, bem como ao fato de não conceber o camponês como classe social, levou outros autores a produzirem pensamentos divergentes sobre a questão camponesa no capitalismo, sendo esses marxistas ou neoliberais. Fazendo uma leitura neoliberal da Questão Agrária, temos, na atualidade, as interpretações de Ricardo Abramovay (1992). De acordo com o autor, a questão camponesa não pode ser interpretada à luz do pensamento marxista.

Se, do ponto de vista marxista, é possível falar conceitualmente em classe operária e burguesia, camponato é uma expressão que não encontra lugar definido no corpo de categorias que formam as leis básicas de desenvolvimento do capitalismo. Os proprietários fundiários só emergem como “terceira” classe na medida que a eles corresponde um rendimento cuja origem é a mais-valia social. (ABRAMOVAY, 1992, p. 35).

A liberdade de pensamento sobre o camponato capitaneado por Abramovay, em Marx, possibilitou que aquele produzisse a tese de que o camponês se metamorfosear-se-ia em agricultor familiar, desfigurando o pensamento de sujeito camponês defendido pelo PQA. Ao enquadrá-lo nas formas capitalistas de produção, por considerar que o camponês possui cultura e economia incompletas. A tese de Abramovay é importante para o contexto brasileiro, porque é concebida sob a lógica do fim do camponês como modo de vida e forma de produção não capitalista.

O pensamento de Abramovay, para Neves (2001, p. 02), não reconhece “[...] a agricultura familiar como um conceito teórico por estar atrelada a falta de compromisso teórico e metodológico que a academia deve ter ao elaborar um pensamento”. Abre dissidência, no entendimento do campo, classificando-o de pequena agricultura, ao distinguir a agricultura familiar em pequena e média agricultura, produzindo, também, a classificação do agricultor familiar em “ricos, médios e pobres, utilizando-se o critério da compra ou venda da força de trabalho.” (ABRAMOVAY, 1992, p. 119).

O pensamento de Abramovay dialogou com projetos e políticas agrárias para o camponato em governos pós-ditadura militar, inclusive os democráticos e populares,

que tinham o objetivo de subsidiar a produção, na concessão e exploração das parcelas rurais, na compra de terra via sistema financeiro, dentre outras, algumas políticas perduram até os dias atuais⁷.

Por último, como forma de síntese da concepção que defendemos, gostaríamos de destacar as ideias de Teodor Shanin (2008), que afirma que os camponeses são um modo de vida, mesmo estando integrados às mudanças produzidas pelas forças sociais e econômicas do capital globalizado, que ocorre de maneira desigual e combinada.

Corroborando o que foi dito acima, conforme Camacho (2014b), o campesinato é formado por uma combinação de vários elementos que lhe dá uma condição social que podemos denominar de um “modo de vida”. É marcado pela flexibilidade de adaptação, com a finalidade de reproduzir material e culturalmente essa forma específica de re-existir (existência com resistência) na sociedade capitalista, que...

[...] não é tipicamente capitalista, pois não tem como fundamento principal a acumulação, mas sim a ajuda mútua, característica que marca as comunidades camponesas. O princípio fundamental do campesinato é a reprodução material e cultural familiar, por meio da produção para subsistência e a venda do excedente dessa produção. (CAMACHO, 2014b, p. 2).

Sua existência ocorre nas contradições do processo de reprodução ampliada do capital, mas também, para garantir sua existência, resiste com o seu modo de vida, e, assim, continuará a existir por muito tempo, como categoria política identificada nos novos acampamentos e assentamentos, concebido pela resistência e luta, permitindo-lhe a sua reprodução enquanto camponês.

Em Shanin (2005), pode-se entender que o movimento dos assentados por melhores condições de vida, confere sentido político ao campesinato. Já os acampados de beira de estradas semeiam lutas por novas desapropriações de terra e formação de novos assentamentos, movimentos que podem ser entendidos como parte da luta de classes. São contradições objetivas do desenvolvimento do capital no campo, confrontação real de organizações específicas e de classes antagônicas (camponês e agronegócio), em que de um lado está o campesinato e do outro o detentor da terra, o latifundiário e/ou capitalista. Estabelece-se, assim, o campesino como classe específica, como descrita por Shanin (2005, p. 12-13):

⁷ Citaremos algumas destas políticas ao longo do texto.

Quando a análise política imediatamente relevante reconheceu o lugar dos camponeses, estes se transformaram, de derivações e deduções, em exércitos e atores; e, simultaneamente, admitiu-se, cada vez mais, a autonomia analítica relativa da classe com relação ao(s) modo(s) e/ou sociedade a que se vincula. Os camponeses tornaram-se, de fato, uma classe, mesmo “dentro de um país capitalista” – em Lênin pós 1906⁸.

Entretanto, isto não é um *happyend*, apesar de resolvidas todas as dúvidas e reconhecidos os camponeses como o que realmente são, isto é, ‘uma classe’. Os camponeses ‘são’ uma classe, uma economia, uma *part-society*⁹ e, além disso, outras ‘coisas’ que ainda não conceituamos. (Tradução nossa, itálico do autor).

Trata-se de classe que se organiza a partir do trabalho familiar, dinâmica particular e singular de produção, que se articula com o mercado, a partir do local, de modo específico com sua produção, mas também, prioriza o autoconsumo, base do sustento da família, vendendo o excedente como garantia de melhores condições de vida ao grupo familiar. A análise das formas de produção camponesa e a sua relação com o mercado não pode ser o único instrumento para medir sua condição de ser camponês, pois, nessa rasa forma de análise, não se leva em consideração as relações socioterritoriais e seu modo de vida. Souza (2008a, p. 125), reafirma essa condição ao defender que,

[...] embora os camponeses estejam totalmente inseridos no mercado – sabemos que o mercado sempre fez parte da vida camponesa, mas, esta relação capital - camponês estabelece-se na luta pela terra do camponês para garantir a sobrevivência familiar, inclusive, sua permanência na parcela rural.

Portanto, os campesinos devem ser analisados no contexto histórico em que se inserem e a partir da estrutura social em que se reproduzem na contemporaneidade. O sujeito campesino não é estranho nem desconhecido do capital, sem necessariamente virar trabalhador assalariado do capital, mesmo com a lógica da industrialização e modernização do campo. Assim, para Shanin (2008), o campesino não desaparecerá.

Shanin (2005, 2008) apresenta algumas ponderações que contribuem com a definição do sujeito camponês, quais sejam: A) Fazer da propriedade rural/familiar

⁸ Shanin se referia à experiência revolucionária de 1905/6, encontrada na expressão na nova consciência, proposta por Lênin em: LÊNIN, V. I., “Agrarian Programme of Social Democracy...” (1908).

⁹ Shanin relaciona seu pensamento ao de Kroeber, em que os camponeses seriam “definitivamente rurais – entretanto vivem em relação a cidades mercantis; formam um segmento de classe de uma população maior, que geralmente contém também centros urbanos... falta-lhes o isolamento, a autonomia política e a autossuficiência das populações tribais; mas suas unidades locais retêm muito de sua velha identidade, integração e apego ao solo e aos cultos”. (KROEBER, 1948, p. 284, tradução nossa).

forma de organização social e econômica; B) Trabalho familiar como base na sobrevivência do núcleo familiar, e; C) a agricultura se destacar como a principal fonte da renda da terra.

Nas considerações do autor, para a definição de camponês, destacamos, evidenciadas as relações de produção e a terra como elemento essencial de reprodução da vida e autonomia do trabalho familiar, como diferenciador. Shanin (2008, p. 18) explicita:

Um camponês não é uma palavra vazia a refletir os preconceitos do *populus*, as frivolidades linguísticas dos intelectuais ou, ainda, conspirações de adeptos de uma ideologia, embora às vezes isso possa ser verdadeiro. Se revogado, este conceito (ainda?) não pode ser facilmente substituído por algo de natureza semelhante. Ele tem, assim como os conceitos de ‘capitalismo’, ‘proletariado’ e, é claro, ‘modo de produção’, potenciais de reificação, isto é, pode ser enganoso, assim como pode ser usado para enganar, especialmente quando utilizado de maneira ingênua. Tem-se dito corretamente que ‘o preço da utilização de modelos é a eterna vigilância’. É verdade também que sem tais construções teóricas não seria absolutamente possível qualquer progresso nas ciências sociais.

Discutidas as formas e conceito para camponês ou agricultor familiar, passaremos a fazer o debate paradigmático das formas como esse sujeito é percebido pelas vertentes da Geografia Agrária, em que de um lado acontece sua recriação a partir da luta e, do outro, sua incorporação ao modo capitalista de produção a partir da categoria agricultor familiar.

Os assentamentos da reforma agrária já existentes e outros que estão por vir, representam a resistência camponesa e sua (re)existência enquanto sujeitos de direitos, dentre eles, da educação, que deve acontecer através de paradigmas que contribuam com o fortalecimento e permanência do camponês no campo. Representando, nessa conjuntura, a educação produzida pelas EFAs, organizações criadas e dirigidas pelas próprias comunidades camponesas. Essas escolas encontram suporte no interior do Paradigma da Educação do Campo e do Paradigma da Questão Agrária, debate aprofundado na sequência.

1.3 - O debate paradigmático: PQA versus PCA

Consideramos que na contemporaneidade do pensamento agrário brasileiro, temos enquanto base teórica, duas correntes importantes distintas que pensam a

Geografia Agrária. Paradigmas divergentes no que se refere ao pequeno agricultor, concebido como camponês ou agricultor familiar dependendo o paradigma, alicerçadas no modelo de interpretação/percepção para a natureza e sua forma de inserção na agricultura do mundo globalizado.

As duas correntes se diferenciam em consequência do método de análise e pelos valores, intencionalidades, ideologias e posição política que defendem diante do desenvolvimento do capitalismo no mundo capitalizado e sua relação com a agricultura. Divergências externadas na existência das correntes de pensamento: Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA), capitaneada por Abramovay¹⁰ (1992), Veiga (2001) e Shneider (2010) e o Paradigma da Questão Agrária (PQA), defendida por autores como Shanin (1983, 2005, 2008); Fernandes (2013), Oliveira (1997a), Martins (1981), Camacho (2014a), Almeida (2003), entre outros¹¹.

As divergências paradigmáticas reafirmam o campo brasileiro como espaço geográfico com territórios em disputas contínuas, inclusive no campo das ideias, representadas na divergente forma de nominar o sujeito pequeno agricultor: agricultor familiar ou camponês. Como também, essas diferentes concepções ressoam na forma e funcionamento de instituições, na elaboração de políticas públicas, nos movimentos socioterritoriais, nos partidos, nos grupos de pesquisa, na elaboração de diferentes visões de mundo. Portanto, para Fernandes (2006, p. 3) são “[...] territórios teóricos e políticos que contribuem para transformar a realidade [...]”, retratam uma visão de mundo de acordo com o pressuposto teórico que engendra esse paradigma.

Numa aproximação introdutória sobre o debate paradigmático da Geografia Agrária, as ideias culminam em posições políticas antagônicas entre o PCA, que preconiza um agrário brasileiro em que o agronegócio e o agricultor familiar convivem em harmonia e sob o estigma do capital monopolista e, do outro lado, o PQA, que acredita haver enfrentamento de classes entre o camponês e o latifundiário capitalista, em disputa constante por terra, renda, cultura e modo de vida em sociedade. A escolha por um dos paradigmas projeta visões de mundo distintas, determina referências, autores, conceitos, valores, intencionalidades, ideologia e teorias.

¹⁰ A linha de pensamento de Abramovay origina-se do teórico francês Henri Mendras, fundador desta vertente. Para melhor aprofundamento em Mendras, destacamos: “La fin des paysans, innovations et changement dans l' agriculture française”. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1967_num_8_4_3243>.

¹¹ Ambos os paradigmas se dividem em duas tendências principais: o PCA em agronegócio e agricultura familiar e o PQA em proletária ou camponês. Para nossa análise, neste momento, é importante apenas destacar as discussões das divergências entre as correntes que tem como centro de análise o *pequeno agricultor*, qual seja: *agricultura familiar*, no PCA, e *camponesa*, no PQA.

Nessa linha de pensamento, o PCA defende que não existiria uma questão agrária, pois, ao metamorfosear o camponês em agricultor familiar, transformá-lo-ia em capitalista, convivência sem conflitos com o modelo de desenvolvimento do agronegócio, em que a desigualdade seria superada pela competitividade e por políticas públicas. Ao analisar a questão, Fernandes (2004a, p. 12) afirma que o PCA propõe uma ruptura com os paradigmas marxista ou leninista-kautskyano. Para nós, analisando a questão a partir dos pressupostos do paradigma de Kuhn, o PCA é uma tentativa de eliminar o debate paradigmático revolucionário-socialista, quando propõe o aniquilamento teórico das proposições defendidas por Kautsky (1986) e Lênin (1982). Para esses autores, em relação à condição da sobrevivência da agricultura de base familiar, na resolução das questões agrárias, só existe um jeito, a construção do sistema socialista de produção.

As posições defendidas pelo PCA tentam produzir uma crise junto ao paradigma marxista de interpretação da Questão Agrária ao afirmar que esses não possuem mais condições de explicar a realidade contemporânea, uma vez que Kautsky (1986) e Lênin (1982), defendiam que o trabalho assalariado seria predominante com o desenvolvimento do modelo capitalista no campo, produzindo a extinção do camponês com sua transformação em trabalhador assalariado ou agricultor capitalista.

Por outro lado, Abramovay (1992), apesar de defender também o “fim do camponês”, seu pensamento se diferencia em vários aspectos de Lênin (1982) e Kautsky (1986). Dentre essas diferenças podemos elencar, pelo menos, duas principais. Primeiro, a afirmativa da existência de uma agricultura de base familiar não camponesa que sobrevive, concomitantemente, e de maneira integrada com o desenvolvimento capitalista no campo. Este processo só seria possível tendo em vista a ocorrência de uma metamorfose do sujeito camponês em agricultor familiar em que se perderiam, nesse processo, suas condições determinantes de modo de vida e classe social. A segunda diferença radical se dá do ponto de vista da perspectiva político-ideológica, tendo em vista que a preocupação central de Lênin (1982) e Kautsky (1986) era a superação da questão agrária, enquanto elemento estrutural do capitalismo, discutindo, portanto, o papel da classe camponesa nesse processo revolucionário de construção do socialismo, por outro lado, ao contrário, o conceito de agricultor familiar, relaciona-se com o modelo neoliberal de desenvolvimento, defendendo a participação do pequeno agricultor de maneira cada vez mais integrada ao mercado.

Abramovay (1992) discorda do fim do camponato defendido por Lênin (1982) e Kautsky (1986), de que a agricultura de base familiar estaria condenada à miserabilidade, ao excesso de trabalho para poder continuar existindo e permanecer no mercado, e que o progresso técnico lhes condenaria ao desaparecimento, ou seja, que “o progresso técnico acabaria fatalmente por apertar a corda que sua própria pobreza colocava-lhe em volta do pescoço” (ABRAMOVAY, 1992, p. 211); por outro lado, o PCA não percebe as lutas por novos territórios entre o capital e o camponês, e a luta de resistência pela sobrevivência do modo de vida camponês. Por consequência, defende o fim do camponês como modo de vida e classe social, sentenciando suas formas de existências.

Ainda para Camacho (2014a), na perspectiva de Abramovay, não seria possível a sobrevivência de formas atrasadas de agricultura camponesa não integradas ao capital, pois, na contemporaneidade, o capital exige da agricultura familiar um relacionamento com a indústria, além da incorporação tecnológica, ou seja, um agricultor familiar integrado ao mercado. Essas seriam as condições da necessidade da metamorfose camponesa, em agricultor familiar, para continuar existindo.

Para Abramovay, o camponato, metamorfoseado em agricultura familiar, passa a ser elemento importante para o desenvolvimento econômico do Brasil, é uma profissão em sua plenitude. Significa a necessidade de uma reforma agrária mercantilizada, integrando aos camponeses-assentados à sociedade capitalista em sua totalidade, sendo o agricultor familiar uma unidade do sistema.

Os pressupostos do PCA produziram influência em diversos segmentos da sociedade: universidades, governos, movimentos sociais e nas políticas públicas. Fundaram-se grupos em universidades, como, por exemplo, o GEDRA¹² da Universidade Estadual Paulista – UNESP, *campus* de Presidente Prudente. Nos movimentos sociais produziram uma práxis, a partir das suas ideias, como exemplo a Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG)¹³ e a Confederação

¹² O Grupo de Estudos Dinâmica Regional e Agropecuária, criado em 1999, é vinculado ao Departamento de Geografia e ao Curso de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, *Campus* de Presidente Prudente. Esse Grupo de Estudos se estabelece como espaço de discussão e reflexão sobre temas relacionados à questão agrária e sobre a importância da agricultura no desenvolvimento regional, sobretudo aquela realizada por pequenos produtores rurais situados em municípios do interior do país. Para mais informação acesse: <<http://www2.fct.unesp.br/nivaldo/Publica%e7%f5esnivaldo/2019/Artigo%20GEDRA%20CPG%202019.pdf>>.

¹³ A CONTAG, compõe o Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, fundada em 20 de dezembro de 1963 durante o regime militar, possui, em sua base, filiados, 27 Federações de Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI) e mais de 4.000 Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras

Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (CONTRAF)¹⁴. A tese do PCA consegue alcance teórico, abrangência, influência e espacialização em diversas frentes, servindo de referência para movimentos e instituições. Nesse sentido, pode ser considerada como um novo paradigma. (CAMACHO, 2014a; FERNANDES, 2014).

A prática dos movimentos sociais ligados ao PCA se estabelece na luta por recursos, projetos e integração com o mercado, sem produzir ruptura, portanto, seu limite é o capitalismo, por possuir para eles, natureza indestrutível, não havendo alternativa ao agricultor familiar, senão juntar-se aos princípios capitalistas, abraçando políticas públicas respingadas como resíduos, sobras destinadas às famílias agricultoras familiares.

Para Camacho (2014a) a percepção de mundo, a partir dos movimentos que abraçam a tendência do PCA, é a de sempre estabelecer o diálogo, da evolução na harmonia com os opostos, negando a oposição existente entre agronegócio e agricultura camponesa.

A relação dos movimentos sociais que defendem o PCA com o grande capital agrário, por consequência, não é de disputa/conflito por território, por políticas públicas, pela condição e valorização da produção no campo entre agronegócio e agricultura familiar. Camacho (2014a, p. 265-266) descreve que: “[...] para os movimentos ligados ao Paradigma do Capitalismo Agrário, o agronegócio produz *commodities*¹⁵, já a agricultura familiar produz alimentos para a mesa do brasileiro, portanto se completam, possuem funções distintas, mas não são inimigos [...]”.

A postura dos movimentos que abraçam a proposta do PCA é chamada por Gohn (1997) de movimentos reformistas, ou seja, aqueles que aceitam as estruturas gerais do

Rurais (STRs). Cumpre o papel de lutar pelos direitos de mais de 15,7 milhões de homens e mulheres do campo e da floresta, agricultores familiares, acampados e assentados da reforma agrária, assalariados rurais, meeiros, comodatários, extrativistas, quilombolas, pescadores artesanais e ribeirinhos. Disponível em: <<http://www.contag.org.br/index.php?modulo=portal&acao=interna&codpag=227&nw=1>>.

¹⁴ Nasceu como Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (FETRAF) com base no novo sindicalismo da Central Única dos Trabalhadores (CUT), no início dos anos 80, pós Ditadura Militar (1964-1984). Está organizada em 20 Estados, com mais de 900 Sindicatos e Associações sindicais, em mais de 1000 municípios em todo o Brasil, com aproximadamente 500 mil agricultoras e agricultores associados. Disponível em: <<https://contrafbrasil.org.br/conteudo/quem-somos/>>.

¹⁵ O termo *commodity*, que em português significa mercadoria, tem longa tradição de uso tanto na economia política quanto em sua crítica. Diz-se que um recurso, um bem ou um serviço torna-se uma mercadoria quando é comprado e/ou vendido no mercado, adquirindo, portanto, um preço. Assim, o arroz torna-se uma mercadoria quando é produzido para ser vendido no mercado, o que não acontece quando é consumido diretamente pelo produtor ou canalizado para os consumidores por outros mecanismos que não os do mercado (por exemplo, sua distribuição direta por agências governamentais ou organizações de produtores) (DELGADO, 2012).

modelo social vigente, buscando seu aperfeiçoamento por meio de reformas a partir da troca, da negociação e da barganha.

Para Fernandes (2014), essa integração harmônica é produzida através de políticas públicas de cunho neoliberal, como por exemplo, o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) e o Programa Nacional de Produção e Uso de Biocombustíveis (PNPB). Políticas que ganham grande influência no mundo do pequeno agricultor, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, que possuía projetos subsidiados por organismos mundiais como o Banco Mundial, que financiavam a compra de terras por famílias Sem Terra através dos Programas Novo Mundo e Banco da Terra.

Esses instrumentos tinham a intenção de diminuir as ocupações de terra e a ação de luta pela implementação da reforma agrária, considerada pelos movimentos engajados ao PCA como uma aberração, um atraso, uma violência. Conseqüentemente, políticas públicas, fora desse contexto, foram extintas ou congeladas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Assim, para o PCA, os problemas enfrentados pelos agricultores familiares são conjunturais, que devem ser superados com a integração à grande agricultura, através de uma produção que sobreviva como complemento da produção do agronegócio, daquilo que não é produzido pelo grande produtor agrícola.

Outra forma de pensar o campo é a partir do PQA, cujos pressupostos da existência da questão agrária tem como hipóteses o problema estrutural da posse e uso da terra, sua concentração pelo capital monopolista e a necessária luta para acontecer novos projetos de reforma agrária, com disputas do camponês contra a grande agricultura, que perduraram mesmo após acontecer a posse da terra a partir dos assentamentos.

Resolução possível só acontecerá com o fim do capitalismo e a emancipação da classe camponesa da subalternidade ao capital. O PQA credita à produção familiar para a soberania alimentar, com responsabilidade do Estado como mantenedor e principal financiador da produção, sendo responsável, ainda, por fazer a integração dos produtos produzidos junto ao mercado capitalista.

A afirmativa faz parte do reconhecimento dos processos históricos vividos pelo camponês no capitalismo e, nesse sentido, Marx, Kautsky e Lênin, clássicos que dão origem ao PQA, percebem as formas desumanizadoras do capital (problemas e superação), propondo o método materialismo histórico dialético como instrumento de

análise da Questão Agrária, como forma teórica e aplicação prática, indo além da interpretação da realidade, mas produzindo conhecimento científico que busca a transformação da realidade social.

Destacamos que o pensamento de Lênin e Kautsky, apesar de ser a base da discussão da tendência proletária do PQA, em que o campesinato era visto como uma classe social em vias de extinção, proveniente da ordem feudal, que sucumbiria na medida em que o capitalismo avançava sobre o campo; por meio do materialismo histórico-dialético, eles fundam as bases do debate da Questão Agrária, envolvendo o conflito de classes, a superação do capitalismo, a diferenciação social do campesinato etc.

Contudo, a partir do marxismo narodnista (GUZMÁN; MOLINA, 2005), tendo como referências principais o diálogo entre Marx (e/ou pensadores marxistas) e Chayanov (e/ou pensadores narodnistas), sobretudo, desenvolvido por Shanin, é que temos a cisão do PQA, em duas correntes, e o nascimento da tendência campesinista, que defende a relação contraditória e subalterna do campesinato com o capitalismo, mas que aliados com os trabalhadores urbanos, unidos, podem construir processos revolucionários.

É essa tendência do PQA que estamos defendendo neste texto. A essência da análise do PQA está em destacar os processos determinantes e dominantes do capital, que destrói e recria o campesinato, mas também, na resistência do campesinato a esse processo, através de sua reinvenção social e articulação enquanto classe social e territorial nos movimentos socioterritoriais.

No início deste debate paradigmático, nos atemos às vertentes Leninista e Kautskyana, que pregavam o fim do campesinato ou descamponização, ou seja, a proletarização como algo inevitável. De acordo com Camacho (2014a), esses autores defendiam que, para atingir o pleno desenvolvimento das forças produtivas, seria necessário a proletarização do camponês. Indo além, defendiam que o único sujeito histórico e genuinamente revolucionário, capaz de romper com a lógica do capital, era o proletário. Por essa característica, no interior do PQA, a tendência fica denominada de proletária, como algo inflexível e necessário para atingir o desenvolvimento pleno das forças produtivas, inclusive essencial para alcançar o socialismo, leitura linear do processo histórico de criação/destruição de modos de produção.

Por outro lado, a segunda tendência no interior do PQA, corrente campesinista, cujas bases de seus pressupostos teórico-político-ideológicos para o campo, classifica o

campesino enquanto classe social, *sui generis*, a partir da tese central de que sua recriação ocorre pelo movimento desigual e contraditório, empregado pelo capitalismo no campo (MARTINS, 1981; OLIVEIRA, 2004; FERNANDES, 2001, 2004a; ALMEIDA; PAULINO, 2010; CAMACHO, 2014a).

A corrente campesinista, para Camacho (2014a), possui, como principal referencial teórico, o marxismo heterodoxo (oriundo da tradição marxista de todo o século XX) e o narodnismo marxista (Marx e os populistas ou agrário socialistas russos). Define o campesino como “[...] classe social – em si e para si – como um modo de vida não-capitalista” (CAMACHO, 2014a, p. 196), que se reproduz no tripé terra-família-trabalho, de forma heterogênea e complexa, e se recria na contradição e resistência estrutural ao capital, por meio da luta pela terra (SHANIN, 2005; MARTINS, 1981; OLIVEIRA, 2004; FERNANDES, 2004a; MARQUES, 2008; ALMEIDA; PAULINO, 2010; GUZMÁN; MOLINA, 2005; CAMACHO, 2014a).

A expropriação e/ou subalternidade camponesa, ocasionada pelo desenvolvimento contraditório-desigual-combinado do capitalismo no campo, é o motivo da necessidade da luta para a obtenção de novos assentamentos (territórios camponeses). A resistência, garante a recriação camponesa por meio das suas organizações em movimentos socioterritoriais que são meios para viabilizar as condições para a criação/destruição/recriação de territórios, produzindo a reterritorialização camponesa. Portanto, essa recriação não é concessão do capital, mas originária das disputas/conflitos de classes no campo.

Camacho (2014a, p. 177) considera a “recriação camponesa um marco teórico da tendência campesinista, que explica a possibilidade de permanência do campesinato sob o modo de produção capitalista [...]”. Para Martins (1981, p. 46), significa que,

[...] as relações não-capitalistas de produção no campo hoje como criadas e recriadas pelo próprio processo contraditório de desenvolvimento do modo capitalista de produção, ou seja, seria o próprio modo capitalista de produção dominante que geraria relações capitalistas de produção combinadas ou não, em função do processo contraditório intrínseco a esse movimento (desenvolvimento).

Os processos de destruição/resistência/recriação estão diretamente relacionados à capacidade que o campesino possui de, ao ver seu território destruído, buscar, na força da resistência, e lutar por sua recriação. Camacho (2014a, p. 128) reafirma que “[...] essa característica marcante, delimita o antagonismo dialético entre esses dois

paradigmas PCA e PQA, ou seja, a existência da luta de classes e do campesinato como parte inerente dessa condição”.

A luta pela ruptura do capital, defendida pela tendência campesinista, produz um camponês em permanente conflito por modelos de desenvolvimento territorial antagônico – campesino/agronegócio. Dessa forma, Preobrazhensky (1977, p. 91) defende que: “[...] onde quer que preexistam uma base camponesa, ela não é destruída pelo desenvolvimento capitalista (a não ser em parte), mas mantida como uma forma subordinada de produção e a acumulação primitiva prosseguem às suas custas”.

É defesa da corrente campesinista que a questão agrária é um problema relevante e estrutural, e sua resolução acontecerá pelo enfrentamento ao capitalismo, superando o sistema que o oprime. Sendo que, entre os elementos estruturantes para a análise do campesino, no interior dos pressupostos teóricos defendidos por esta corrente, estão a “luta de classes, o conflito, as disputas e a superação do capitalismo” (FERNANDES, 2004b; CAMACHO, 2014a).

Camacho (2017, p. 662) considera que, a partir do PQA, podemos “questionar os impactos socioterritoriais causados pela expansão do agronegócio e propõe a perspectiva de superação desse modelo por meio da luta/disputa/conflitos territoriais entre classes e grupos sociais”.

Um aspecto importante na característica do campesino refere-se a sua economia. Tepicht (1977, p. 85) defende que ela apresenta “[...] uma combinação particular dos fatores de produção (forças produtivas) unida a um tipo particular de relações entre homens (relações de produção)”.

Ainda em relação ao campesino, Oliveira (1997a, p.8) considera que, “O camponês possui uma relação social não capitalista baseada na força de trabalho familiar, na produção e circulação simples de mercadoria [...]”. A produção camponesa não visa o lucro como motivação principal, mas sim, garantir a existência e resistência do modo de vida camponês perante o modo capitalista de produção, pois a terra e o excedente da produção são seus instrumentos para suprir suas necessidades familiares, com a venda desse excedente ao mercado capitalista. É nessa relação, produção e venda do excedente, que se estabelece uma das formas de relação entre o camponês e o mercado capitalista.

Porém, não devemos perder de vista que, diante do avanço do agronegócio no campo, muitos camponeses, inclusive assentados, arrendam suas terras para o agropecuarista, para produção da monocultura. Alguns, inclusive, produzem nas parcelas

soja, milho e outros, produção tipicamente ligada ao agronegócio, como forma de produção de *commodities*.

Shanin, assim explica essa recriação camponesa e suas contradições ao se relacionar com o capitalismo, da seguinte maneira:

Parece querer dizer que, sob certas condições, os camponeses não se dissolvem, nem se diferenciam em empresários capitalistas e trabalhadores assalariados, e tampouco são simplesmente pauperizados. Eles persistem, ao mesmo tempo que se transformam e se vinculam gradualmente à economia capitalista circundante, que pervade suas vidas. Os camponeses continuam a existir, correspondendo a unidades agrícolas diferentes, em estrutura e tamanho, do clássico estabelecimento rural familiar camponês [...]. (SHANIN, 2005, p. 58).

A produção e comercialização de seus produtos ocorrem de forma simples, pois a transformação em mercadorias só é efetivada pelo atravessador, que a faz chegar ao mercado, momento em que a produção do campesino é transformada em dinheiro, com o objetivo de adquirir outros produtos que não existem na parcela rural. Dessa forma, o excedente da produção camponesa, economicamente, pode ser considerado como relação social não capitalista, é uma questão de reprodução familiar.

Finalmente, antes de considerarmos o campesino como uma classe homogênea, devemos considerá-lo como,

[...] uma diversidade de formas sociais cujo modo de vida está baseado no trabalho na terra executado pela família, sendo que o acesso à terra pode se dar de distintas formas, originando: o posseiro, o parceiro, o foreiro, o arrendatário, o pequeno proprietário, o assentado etc. (MARQUES, 2008, p. 58).

Nessa diversidade de formas sociais, que denominamos de campesinato, podemos entender suas lutas e resistências por meio de suas organizações, em movimentos socioterritoriais, que defendem a luta contra o capital como forma de superar obstáculos para implantar a reforma agrária no Brasil. Destacam-se os movimentos ligados a Via Campesina: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Pastoral da Juventude Rural (PJR) e Movimento de Mulheres Campesinas (MMC) (FERNANDES, 2004a).

Os movimentos socioterritoriais camponeses, ligados ao PQA, mantêm, no seu cotidiano, pautas por políticas públicas, mas incluem também, em suas lutas, a ocupação de terras para acontecer a reforma agrária, a luta contra o capitalismo no campo, nas formas do agronegócio, a luta pelo socialismo, luta pela agroecologia etc., mantêm a revolução enquanto um instrumento para suplantar o capitalismo explorador e opressor dos camponeses e trabalhadores assalariados.

Para Fernandes (2004a; 2010), a luta dos movimentos socioterritoriais, na perspectiva da superação das relações capitalistas, pressiona o Estado, produz participação ativa dos camponeses contra o processo desigual e contraditório em que estão inseridos. Produz possibilidade de superação das condições de exclusão em que se encontram dentro do sistema capitalista monopolista, mesmo que não signifique nenhuma transformação estrutural de imediato. Vem daí as práticas dos movimentos camponeses de resistência contra a expropriação, que constituem ações por mudanças contra a miséria e a fome, colocadas como uma "determinação natural", e não como uma determinação imposta pelo capital.

No Brasil, o discurso e a prática do agronegócio são usados para torná-los centro do poder, com a junção do poder econômico com o político. Nesse sentido, o debate paradigmático, apresentado entre o PCA e o PQA, torna-se discussão importante pela aplicação dos conceitos para camponês ou agricultor familiar nas políticas públicas. Defende-se uma questão político-ideológica, fortemente vinculada à luta de classes, ou aceita-se o capital como único norteador do campo brasileiro, inclusive no contexto da Educação do Campo. Práticas representadas no desenvolvimento da educação empreendedora proposta pelo PCA, quando ações pontuais desenvolvidas por organismos do capitalismo no campo. Por outro lado, nas EFAs com seus processos educativos em alternância produzido pelo e para o camponês, oportuniza realização de Educação do Campo relacionada aos princípios defendidos pelo PQA.

Perceber a formação dos espaços geográficos a partir do PQA, tendo como referência a tendência camponista, pressupõe compreender os processos históricos e a dialética que levou à composição de determinada região. Mato Grosso do Sul (MS) possui, em sua materialidade, enquanto estado constituído, uma história de dominação e cobiça, que exclui a maioria de sua população de suas terras, formando um contingente enorme de Sem Terras no Brasil contemporâneo.

No capítulo que segue, descrevemos o processo histórico que consolidou a organização e a posse da terra pelo latifúndio a serviço do capital, no estado de Mato

Grosso do Sul, e a organização e luta dos ‘desterrados’ para produzir um movimento capaz de reafirmar sua existência enquanto campesinos, enquanto classe em si e para si e a reterritorialização camponesa, ou seja, sua recriação nos assentamentos de Reforma Agrária, em que estão a maior parte dos sujeitos da Educação do Campo e as Escolas do Campo do estado de Mato Grosso do Sul.

CAPÍTULO 2

A GÊNESE E O DESENVOLVIMENTO DA QUESTÃO AGRÁRIA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: POR QUE A GENTE É ASSIM?

Neste capítulo abordaremos o processo de formação do territorial do estado de Mato Grosso do Sul, destacando a ocupação do espaço agrário a partir de uma análise multidimensional: social, política, econômica, ambiental e cultural (formação identitária do seu povo).

Para compreender plenamente o processo histórico de formação do territorial do estado do Mato Grosso do Sul, historicizamos desde o período da ocupação espanhola, as disputas com os povos indígenas, passando pelo período de conflitos entre portugueses e indígenas, incluindo a formação territorial contemporânea, com a predominância da terra do agronegócio, sobrepondo as múltiplas ‘ilhas’ de assentamentos produzidas e mantidas pela resistência e luta dos Sem Terra no estado.

A reconstrução do processo histórico permitirá a compreensão de “por que a gente é assim”, o caminho percorrido chegando à contemporaneidade e as formas utilizadas para domínio dessas terras pelo latifúndio improdutivo, como também pelo agronegócio, predominantemente, para a produção da monocultura da soja, do milho, da cana, do eucalipto, além da pecuária (criação extensiva do gado bovino).

Enfatizamos, ainda, os instrumentos legais de dominação utilizados pelo agronegócio, poder político, projetos de governo e política públicas, escolas, projetos e programas educacionais que possibilitem a manutenção da hegemonia do latifúndio sobre o camponês. Ao mesmo tempo, destacamos a importância da resistência camponesa e de suas lutas, sobretudo, uma Educação no e do Campo que instrumentalize e forme camponeses para superar as amarras impostas pelo capital monopolista.

2.1 - De terra de índio à modernização conservadora do agronegócio: ocupação e exploração capitalista das terras de Mato Grosso do Sul

O território é a principal categoria da geografia utilizada para fazer a análise da formação e evolução histórica dos povos, produzidos por acontecimentos processados no tempo, que demarcam suas fronteiras e deixam contornos, perpassando a questão do poder pelo seu interior que delimita, estratifica e determina o antagonismo das suas classes sociais. Torna-se a relação de poder existente no interior dos territórios que projeta a condição situacional das classes sociais (dominadores e dominados), produzindo um caráter dinâmico de múltiplas territorialidades que compõe o conjunto da população na ocupação do espaço vivido.

Raffestin (1993, p. 144), ao analisar a questão do território e do espaço afirma: “evidentemente o território se apoia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção, a partir do espaço”. Então, a produção do território se dará pelo poder e suas inter-relações.

Foucault (1979, p. 175) afirma que o “[...] poder é essencialmente repressivo. O poder é o que reprime a natureza, os indivíduos, os instintos, uma classe. Quando o discurso contemporâneo define repetidamente o poder como sendo repressivo, isto não é uma novidade”.

Na formação dos Estados nacionais, sem dúvida, os colonizadores utilizaram os instrumentos da força para dominar os povos que ali habitavam. Sobre isso, Burdeau (2005, p. 203) defende que:

O uso da força é um dos elementos da vida internacional. Nos Estados, o governo dispõe do monopólio legal do recurso à violência, e o utiliza para tornar impossível o uso privado da coação física: a imagem normal da vida política é a de relação desenvolvida pacificamente pela negociação e a concessão, ou de regimes calmos, estabelecidos depois de breves choques, revoluções ou guerra civis: mesmo quando estas se prolongam, a luta armada surge como um elemento anormal contra a natureza.

Sobre o modo capitalista de produção e a ocupação do território brasileiro, Oliveira (1997b, p. 15) afirma:

O território capitalista brasileiro foi produto da conquista e destruição do território indígena. Espaço e tempo do universo cultural índio foram sendo moldados ao espaço e tempo do capital. Talvez, estivesse aí o início da primeira luta entre desiguais. A luta do capital em processo de expansão, desenvolvimento, em busca de acumulação, ainda que primitiva, e a luta dos "filhos do sol" em busca da manutenção do seu espaço de vida no território invadido. A marca

contraditória do país que se desenhava podia ser buscada na luta pelos espaços e tempos distintos e pelos territórios destruídos/construídos.

Entender a questão do poder e da força formadora do estado do Mato Grosso do Sul (MS), concomitante a formação do território brasileiro, nos permite compreender os “porquês” da conjuntura atual, em que a concentração de terras em mãos de poucos (latifúndios)¹⁶, ainda é uma realidade com preponderância da bovinocultura e da monocultura como base econômica. Mantém-se intrinsecamente conectada a história das ocupações e disputas territoriais entre portugueses e espanhóis, portugueses contra indígenas e espanhóis contra indígenas, pelo atual território do Mato Grosso do Sul.

Localizado no Sul do Centro Oeste do Brasil e centro da América do Sul, Mato Grosso do Sul, antes de ser invadido por espanhóis e portugueses essas terras eram ocupadas por povos indígenas de diversas etnias. Com diferentes formas de ocupação do solo, formavam comunas, que se relacionavam culturalmente e socialmente em grupos, sendo que seus modos de vida podem ser encontrados em narrativas de gravuras rupestres presentes em sítios arqueológicos localizados em vários municípios do estado, dentre eles, Rio Negro, Costa Rica, Chapadão do Sul, Paraíso das Águas, ou, na cerâmica, nas crenças, danças e nos utensílios e objetos que facilitavam a reprodução da vida presentes através das narrativas orais contadas pelos seus descendentes na contemporaneidade. Histórias das formas de organização social pouco conhecidas, como efeito da consolidação da tomada de suas terras ou com o objetivo, inclusive, de, no curso da história, impedir o direito dos indígenas em reaverem suas terras.

Para Rodrigues (1978), Mato Grosso do Sul era um viveiro de índios de diversas nações silvícolas, destacando a nação Guaicuru ou Mbaiás, cavaleiros que habitavam desde o rio Apa (fronteira do Paraguai) até o atual município de Miranda; os Paiaguás, índios embarcados em suas pirogas que cortavam rios, corixos e vazantes no Pantanal, exímios flecheiros com fama de sanguinolentos; os Caiuás, que habitavam a margem do rio Paraná até os rios Iguatemi e Pardo; entre outras pequenas nações, como os Caiapós, no leste do hoje Mato Grosso do Sul.

¹⁶ O Estatuto da Terra define latifúndio como todo imóvel rural com área superior a 600 módulos, podendo ser designado de latifúndio por explorar ou por extensão. Sua definição e características explicitada em Novaes (1997, p. 51), afirma estar relacionada com as atitudes do proprietário, a “um conjunto de normas, atitudes e comportamentos” em relação ao uso da terra e o poder político na sua localidade. Para Palmeira (1984) o uso da palavra latifúndio, como conceito, representa o símbolo do atraso. Portanto, um latifúndio capitalizado na bolsa de valores, a partir da venda de ações do empreendimento, relacionado com o sistema financeiro e industrial, produtor de *commodities* para o mercado mundial, transforma-se em agronegócio. Versão moderna para a conceituação da concentração e exploração de terra na contemporaneidade.

No encontro desigual das forças, europeus (espanhóis e portugueses) contra os indígenas, os vencedores escrevem a história, suas narrativas se tornaram soberanas da verdade e, em se tratando de um espaço geográfico de interior do continente sul-americano, o enredo historiografado ocorre predominantemente sob a perspectiva da dominação Atlântica ou Andina. Atlântica do ponto de vista da dominação das terras brasileiras pelos portugueses através do Oceano Atlântico e, Andina, pelos espanhóis que ocuparam a região pelo Oceano Pacífico, tendo como ponto inicial de exploração limitada pela Cordilheira dos Andes. Esvaziam-se as explicações detalhadas dos eventos sob o ponto de vista indígena para a tomada da terra indígena desta porção, hoje designada de estado do Mato Grosso do Sul. Segundo Gomes e Novaes (2010, p. 157),

É o caso, por exemplo, da formação da fronteira oeste do Brasil e dos episódios relacionados à conquista, colonização e ocupação do espaço sul-mato-grossense, nos séculos XVI e XVII. As abordagens da historiografia brasileira, com algumas respeitáveis exceções, situam a dinâmica histórica, de forma unilateral, onde os fatos históricos ocorridos nesse espaço territorial, em sua grande maioria, costumam ser vistos como desdobramento do movimento bandeirante luso-paulista, permanecendo o contexto histórico marcado pela presença colonial espanhola-assuncenha pouco conhecido.

Os europeus impulsionados pela ganância e a necessidade de pilhagem, descobrem, primeiramente, jazidas de prata na parte da América do Sul espanhola em Potosí, atual território boliviano. A descoberta incentiva a coroa espanhola a empreender o movimento de bandeiras ultrapassando a barreira natural das cordilheiras andinas, chegando ao território atual do Mato Grosso do Sul com expedições e povoamento.

Narrativas datadas de 1534-1555 confirmam a existência de colonizadores desde esse período, Álvaro Nuñez Cabeza de Vaca e Ruy Diaz de Guzmán, documentaram o ‘descobrimento’ e conquista do Rio da Prata e tentativas iniciais de fixação europeia no atual território do Mato Grosso do Sul, descritas por historiadores ao escreverem sobre o processo de ocupação dessas terras no século XVI. Gadelha (1980, p. 75), assim explica:

[...] instalam-se definitivamente os espanhóis no Paraguai [...] e os anos que se seguiram viram a fundação de várias vilas e estabelecimentos espanhóis. As tribos indígenas são pacificadas ou dominadas e, auxiliadas pelo cário agora inteiramente subjugados, os espanhóis poderão se dedicar à colonização do território.

Há de se destacar que o hoje estado de Mato Grosso do Sul, como já dito, nunca fora desabitado, aqui existiam diversas etnias indígenas, povos por eles considerados selvagens, por isso, produziam geografias carregadas de incertezas e imprecisões, mas, futuramente desempenharam papel significativo na conquista e na consolidação do modelo colonizador português.

A existência da resistência ao modelo de colonização sempre esteve presente, suscitaram revoltas contra os invasores, como resultado ocorre desterritorialização e extermínio indígena, por outro lado, por vezes, também serviram-lhes com intuito de garantirem suas terras demarcadas, como na Guerra do Brasil contra o Paraguai.

Gomes e Novaes (2010) descrevem que o primeiro povoamento espanhol no atual Mato Grosso do Sul ocorre por volta de 1593, no atual município de Naviraí, quando os espanhóis fundaram Santiago de Xerez, que, no entanto, não se consolida devido ao seu isolamento, falta de base econômica e os constantes ataques de tribos indígenas vizinhas ao povoamento. As difíceis condições de vida fazem com que a comunidade solicitasse traslado da região em 1599. Autorizado, os Xerezanos mudam para próximo ao rio Miranda, entre os atuais municípios de Miranda e Aquidauana, fundando o Novo Xerez, em cujo local permaneceram até aproximadamente o ano de 1632, quando pelos mesmos motivos anteriormente descritos, acrescidos dos ataques de bandeiras paulistas, deixou de existir sob o domínio espanhol.

O propósito da coroa espanhola em manter povoamentos nesta região tinha como objetivo facilitar o acesso a atual Bolívia e as minas de Potosí, já bastante explorado pelos espanhóis. No entanto, naquele período, expedições de bandeiras paulistas portuguesas subiam o rio Tietê, alcançavam o rio Paraná, tinham a finalidade de capturar e escravizar grupos indígenas em suas expedições, bem como, garantir o avanço da coroa portuguesa na região, através de conquista de novos territórios, ocupando paulatinamente porções no centro-sul do Brasil.

Relatos históricos evidenciam que inicialmente o espaço geográfico do atual Mato Grosso do Sul não despertou interesse da colônia portuguesa, era terra de índios. O desdém dos portugueses propiciou a ocupação da região pelos espanhóis, que posteriormente com o sucesso da exploração de jazidas de prata e ouro pelos espanhóis na Bolívia e Peru, despertou a atenção dos portugueses para esta região. Daí em diante torna-se território em disputa entre indígenas e espanhóis, indígenas e portugueses e espanhóis e portugueses.

Os indígenas no jogo de interesses entre a coroa portuguesa, coroa espanhola e as companhias jesuíticas foram alvo de diversas formas de pilhagem: desde suas terras, a dominação da cultura e modo de vida, muitas vezes escravizados, outras em meio a disputas entre Portugal e Espanha se viam obrigados a resistir através da luta, por vezes, fugiam para não serem mortos. Viviam em um vai e vem nômade em busca de refúgio e abrigo, inclusive junto aos próprios inimigos. O constante deslocamentos migratório facilita a consolidação pelos portugueses dos espaços geográficos do Mato Grosso do Sul como área desabitada e sua incorporação à coroa portuguesa.

Reforça nossa argumentação Sodré (1941), citando Basílio de Guimarães, que detalha a ação da bandeira de Antônio Raposo Tavares no Sul do Mato Grosso:

Estas aldeias estavam algumas no planalto da serra de Maracaju, entre as cabeceiras dos rios Nhanduí e Pardo, afluentes do Paraná, e do Caí, afluente do Mbotetê; outras, estavam no vale do Mbotetê e outras ainda no vale do rio Paraguai, pouco abaixo da barra do Mbotetê; foram todas, Cruz de Batanos (aliás Balanos), Xerez, Iatim, Nossa Senhora da Fé e outras, destruídas pelo dito Antônio Raposo, que depois seguia dali para Bolívia e Peru, onde deu combate aos espanhóis, voltou pelo Amazonas e chegou a São Paulo tão desfigurado que a própria família o desconheceu. (SODRE, 1941. *Apud* GRESSLER; SWENSSON, 1988, p. 176)

A tomada pelos portugueses das terras indígenas e na disputa com os espanhóis fora facilitada, sobretudo, pelo que considera Holanda (1986, p. 126),

[...] que na medida em que a colonização espanhola voltava suas atenções para o Peru, priorizando as atividades nas áreas produtoras de prata e ouro, atraída e fascinada pelos lucros com a mineração, ignorou e tratou com certa indiferença as demais regiões sobre seu domínio.

[...] se essa indiferença era de lamentar no caso do Guairá, tornara-se imperdoável no tocante a Xerez. Só depois de descobertas as riquezas minerais do Cuiabá e do Mato Grosso, que caíram em mãos de portugueses, puderam os assuncenos reconhecer os prejuízos irreparáveis que vieram a sofrer por não reconhecerem em tempo a importância daquele estabelecimento, situado junto ao Mbotetê, que os mamelucos puderam impunemente destruir em 1632.

Conforme Gressler e Swensson (1988), no período de 1632 – 1750, a região do atual Mato Grosso do Sul continuava em disputa entre Portugal e Espanha, mas, tornara-se principalmente ocupado por Portugal, com a fixação de pequenos grupos de aventureiros e exploradores na região, concedendo-lhes a posse de grandes porções de

terra, produziam gêneros de primeira necessidade para alimentação e seguiam dando seqüência à escravização dos povos indígenas. Outro fato que ocorre em 1718 fora a descoberta de ouro na região próxima a Cuiabá, colocando o espaço geográfico do Mato Grosso do Sul, apenas como rota de passagem, sendo quase na sua totalidade deixado ao ostracismo, agora pelos portugueses.

A demarcação dessas terras em definitivo, os contornos geográficos entre portugueses e espanhóis, as linhas divisórias entre as duas coroas, ocorreu em 1750 com o Tratado de Madri, passando todo o território do atual Mato Grosso do Sul efetivamente ao domínio português. O Tratado estabelecido entre as duas coroas torna “legalmente” a anexação do Mato Grosso do Sul como domínio português. A região é apartada da capitania de São Paulo e anexada à capitania de Mato Grosso. Gressler e Swensson (1988) acrescentam que a partir de 1767 a coroa portuguesa, a fim de consolidar sua posse sobre a região, construiu um presídio em Iguatemi, o Forte de Coimbra, a Vila de Albuquerque, a Vila de Miranda e, estas intenções permaneceram mesmo com a Independência do Brasil em 1822. A única mudança na estrutura política e administrativa do Brasil, fora a transformação das capitanias em províncias.

Destaca-se que a posse das terras em poder da coroa portuguesa ocorria pela ocupação de terras, que intensificava a migração, que para Albanez (2013), seria em decorrência da crise política de 1834, que resultou no deslocamento de famílias cuiabanas, em consequência da decadência na extração aurífera, pelo fim das jazidas na região e, migrações de Minas Gerais e São Paulo, na procura de campos para criação de gado. A migração instituiu a primeira atividade produtiva e de integração ao mercado nacional do sul de Mato Grosso, com esses migrantes continuando a tomar posse de grandes porções de terra na região.

Para Trubiliano (2014), os fazendeiros da região de Cuiabá – migram no sentido norte-sul – expandindo seus domínios para o sul de Mato Grosso, instalando-se, especialmente, na região do Pantanal. Comitivas lideradas por “ilustres” cuiabanos fundaram grandes propriedades.

Explica Corrêa Filho (1955), que a formação dessas primeiras fazendas consistia em fazer posse e demarcar gleba a olho e assinalando a respectiva posse por meio de estacas. Sobre o regime de posse e legalização das terras diz:

De mais a mais, os limites mencionados vagamente abrangiam, não raro, área muitas vezes maior que a devida, quando não se processasse

a medição de acôrdo com as exigências legais. A facilidade na aquisição, por título gratuito, de glebas imensas, cujas divisas os vizinhos longínquos respeitavam, por não lhes minguar terreno bruto, [...] os transbordamentos periódicos dos rios explicam, mais do que a ambição de domínio ilimitado, a formação dos latifundiários, afeiçoada às peculiaridades regionais. Equivaliam, sem dúvida, a prova de fôrça e poderio dos seus mantenedores. (CORRÊA FILHO, 1955, p. 20-21).

Reafirmado por Bittar (1999), acrescentando que os paulistas e mineiros foram atraídos pelas terras férteis e pela quantidade de gado bravo já existentes nos Campos do Vacaria, na região que se estende atualmente entre as cidades de Sidrolândia, Nova Alvorada do Sul, Rio Brillhante e Maracaju.

Trubiliano (2014, p. 177) oferece as características de como ocorria a criação de gado na região no período: “[...] a indústria pastoril da província é ainda a dos tempos primitivos. O gado é criado a lei da natureza, solto nos campos, sujeito a intempérie, confiado a fé pública, não há estabulação; o alimento adquire-o nos campos, qualquer que seja a estação”. Com o avançar dos rebanhos novas pastagens iam se formando, com a incorporação de novas terras ao patrimônio privado mediante a utilização de animais, carretas, ferramentas para derrubada de árvores e queimada, resultando em latifúndios no Sul de Mato Grosso com propriedades que chegavam a mais de 500 mil hectares.

Inicia-se um novo ciclo de exploração na região, a criação de gado de forma extensiva, determinando a efetiva ocupação das terras do Sul de Mato Grosso, porém lenta e progressiva, que no século XVIII, com a diminuição da extração de ouro nas minas de Cuiabá, possibilita o surgimento da Colônia Militar de Dourados em 1861 e a região de Paranaíba e Camapuã começa a ser ocupada mais fortemente (CAMPESTRINI; GUIMARÃES, 1995).

Campo Grande, Capital do atual MS, por exemplo, fora fundada como pouso de boiadeiros em 1872, em decorrência do desenvolvimento da pecuária. Campestrini e Guimarães (1995) destacam a preponderância da pecuária na região ao denominá-la de “Civilização do Couro”, no período calculava-se o rebanho a algo em torno de 2,5 milhões de cabeças de gado.

A Lei de Terras de 1850 vem consolidar a condição da terra em MS, garantindo sua posse à poucos. Martins (1981, p. 59) argumenta sobre a questão:

A Lei de Terras de 1850 e a legislação subsequente codificam os interesses combinados de fazendeiros e comerciantes, instituindo as garantias legais e judiciais de continuidade da exploração da força de trabalho, mesmo que o cativo entrasse em colapso. Na iminência de transformações nas condições do regime escravista, que poderiam comprometer a sujeição do trabalhador, criavam as condições que garantissem, ao menos, a sujeição do trabalho na produção do café. Importava menos a garantia de um monopólio de classe sobre a terra do que a garantia de uma oferta compulsória de força de trabalho à grande lavoura. De fato, porém, independentemente das intenções envolvidas, a criação de um instrumental legal e jurídico para efetivar esse monopólio, pondo o peso do Estado do lado do grande fazendeiro, dificultava o acesso à terra aos trabalhadores sem recursos. [...].

O que Martins (1981), em síntese, defende é que a Lei de Terras foi instrumento criado para garantir a permanência do contingente de mão-de-obra no latifúndio e, concomitantemente, limitar o acesso à terra da população pobre e, com esta nova questão legal, as terras passaram a ter valor de troca para o capital. Corrêa (1995) destaca o poder conferido a quem possui a posse da terra no período de 1870-1920, consolidando a primeira elite local, que enriqueceu explorando os recursos naturais (terra bruta e gado selvagem) por meio extensivo de produção:

[...] deve-se ressaltar que numa economia onde a principal fonte de riqueza era a posse da terra, as relações de trabalho fundamentaram-se em obrigações pessoais, pagas pelo trabalhador ao patrão sob a forma de tributos e/ou favores, prestação de serviços, etc. Nesse contexto, a posse da terra na região tornou-se monopólio de um reduzido grupo, caracterizando um processo de concentração de terra e a formação de uma elite de grandes proprietários, marginalizando, em contrapartida, uma grande maioria da população que, como alternativa de sobrevivência, teve de vender sua própria força de trabalho. Mas estas relações de trabalho e de produção não se concretizaram sob a forma explícita de um contrato de trabalho, mas gerou na prática uma espécie de obrigação que tornou o trabalhador da terra um agregado da grande propriedade rural e do dono das terras, executando toda espécie de serviços (o de bandido, por exemplo). (CORRÊA, 1995, p. 61-62)

Ainda em Corrêa (1995, p.153-154):

Vale lembrar [...] que a pecuária mato-grossense (dos fins do século XIX ao começo do XX), apresentou uma tendência à concentração de terras, mesmo em sua fase inicial de abertura de fazendas, quando havia muita terra disponível. Essa atividade caracterizou-se ainda pela produção extensiva e primitiva, com baixa absorção de mão de obra, marginalizando muitos homens do trabalho e da terra e tornando-os

mais vulneráveis ao domínio dos *coronéis* (constituindo no *batalhão de reserva* nas lutas coronelistas), e estreitamento das opções do sertanejo que, ou agregava-se ao latifúndio como jagunço, capanga e bandido à disposição de um grande senhor de terras, ou caía no mundo do crime por sua própria conta e risco. (grifos do autor)

Corrêa (1995) explica que a incorporação das extensas áreas de terras do sul de Mato Grosso ao patrimônio particular não se realizava, de forma pacífica, havia conflito e violência pela sua posse entre posseiros e tribos indígenas, bem como, entre os próprios posseiros, que não raro lutavam entre si e contra a entrada de novos migrantes ávidos pelas “terras sem dono”.

Os pioneiros vinham ‘afazendar-se’ (LOPES, 2010) e neste contexto socioespacial às populações locais, conforme descrito por Borges (2012, p. 45-46),

[...] os homens e mulheres pobres, livres e escravizados se encontravam; quais trabalhos realizavam; como viviam; como festejavam; como resistiam à violência; que lugar lhes foi destinado e qual fora conquista do nessa paisagem que, por vezes, parece se resumir ao boi e ao pioneiro.

Nota-se no histórico narrado que o território de Mato Grosso do Sul sempre foi espaço de lutas e de armas, que sua conquista enquanto território brasileiro deu-se por meio da força bruta, bem como, a manutenção dos grandes latifúndios pelos seus “proprietários”, titulados de coronéis, também tinham como prática a violência como garantia da posse ou anexação de novas terras, através da expulsão ou morte de pequenos e médios posseiros. Corrêa (1995, p. 153) ressalta a respeito:

De outra forma, o banditismo rural não pode ser desvinculado da luta pela posse da terra e do confronto da grande com a pequena propriedade, ou ainda, de uma situação de fato o homem é coagido a reagir em função de uma opressão que o leva a ingressar no banditismo. Foi dessa forma que a ação de grandes proprietários e/ou milícias estaduais em Mato Grosso, nas primeiras décadas da República, tornou-se mola propulsora do aparecimento do banditismo rural. [...] O banditismo rural em Mato Grosso desenvolveu-se com mais intensidade nas zonas de pecuária (Pantanal e sul do estado), onde assumiu características de *modus vivendi* típico dessa atividade, por exemplo, no uso de indumentária comum aos peões que lidavam com o gado e no uso obrigatório da arma branca ou de fogo que aproximava o vaqueiro do bandido na sua convivência diária com a violência, o nomadismo e com a vida rústica do campo. (Grifo do autor).

A violência acentuada que ocorreu no período na região produziu o epíteto conhecido do sul do Mato Grosso como “lei do 44”, referindo-se ao revólver calibre 44, pela existência tanto de coronéis com seus bandos armados de jagunços e justiceiros, que continuam atuando, mesmo na atualidade, com novo formato, o “agrobanditismo” (OLIVEIRA, 2016), forças paramilitares, por vezes, utilizando-se inclusive do aparato do Estado, para desocupar a força terras, matando indígenas e camponeses. Sobre a prática do uso das armas e de jagunços para a expulsão, conquista e domínio de novos territórios com o uso de jagunços e pistoleiros com a conivência do Estado, Martins (1997, p. 157 - 159) descreve:

Como ainda é inteiramente outro o tempo histórico do pistoleiro que mata índios e camponeses a mando do patrão e grande proprietário de terra: seu tempo é o do poder pessoal da ordem política patrimonial e não o de uma sociedade moderna igualitária e democrática que atribui à instituição neutra da justiça a decisão sobre os litígios entre seus membros. A bala de seu tiro não só atravessa o espaço entre ele e a vítima. Atravessa a distância histórica entre seus mundos, que é o que os separa. Estão juntos na complexidade de um tempo histórico composto pela mediação do capital, que junta sem destruir inteiramente essa diversidade de situações.

Posteriormente, com a advento da Guerra do Brasil com o Paraguai (1864 – 1870) e, com a presença efetiva do Estado brasileiro praticamente inexistente na região, cidadãos comuns armam-se para defender seus bens e propriedades e ‘garantir a ordem’ de acordo com seus interesses.

Corrêa (1995, p. 71), credita a invasão paraguaia em território sul mato-grossense como um divisor de águas no processo de ocupação de toda a fronteira Oeste do Brasil,

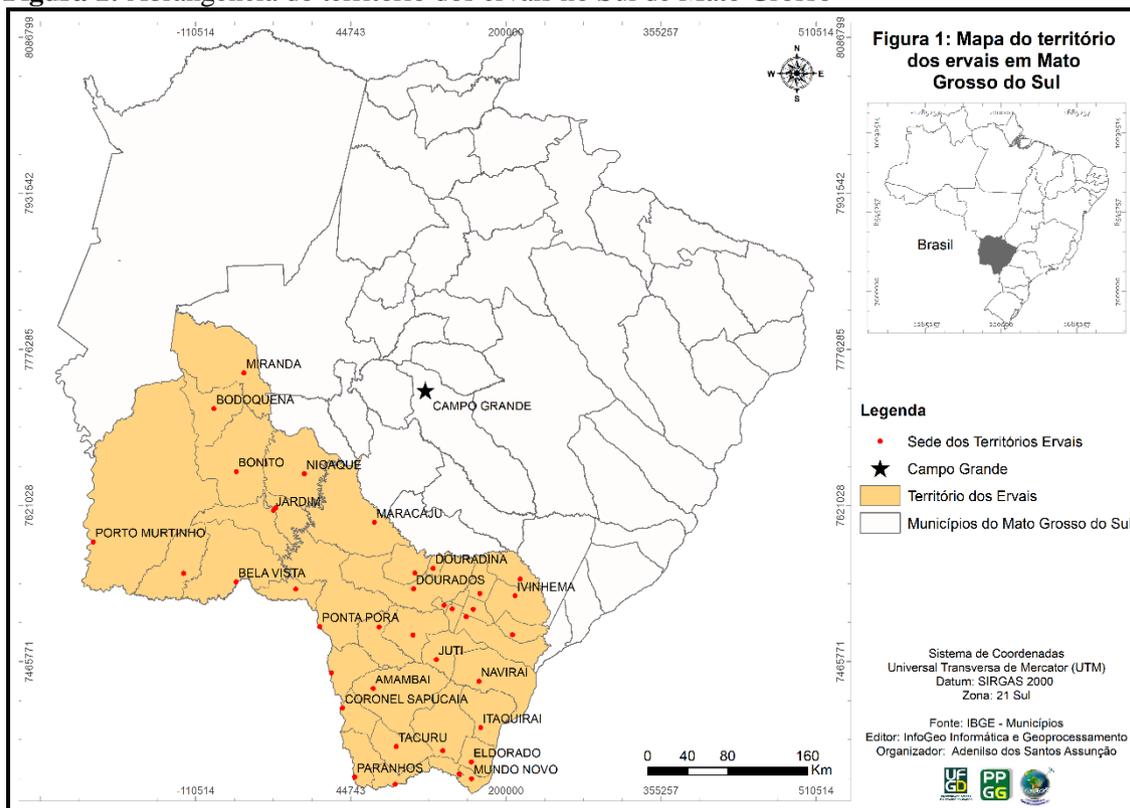
[...] a luta pela posse da terra, no período pós-guerra com o Paraguai, foi um dos fatores de maior tensão e violência durante a república. Tendo como atividade principal a pecuária extensiva e, portanto, predominando o latifúndio como fonte de poder econômico e político, manifestou-se uma dualidade no fenômeno do coronelismo, que se caracterizou pelo surgimento tanto de *coronéis* no sentido clássico da política nacional, como de *coronéis guerreiros*. [...] esse complexo quadro econômico se completou com a implantação (pela conivência de políticos mato-grossense e do próprio governo federal), do monopólio de exploração da erva-mate pela Cia. Matte Laranjeira, também vinculada a mercados e capitais estrangeiros. (Grifos do autor).

Corrêa (1995, p. 43-47) defende que a guerra imprimiu:

[...] profundas marcas no desenvolvimento da região, na medida em que sua consequência mais relevante foi a ruptura do seu processo de ocupação iniciado no século anterior. [...] A guerra abriu a *brecha* necessária aos investimentos de capital na região mato-grossense, tanto no setor da produção agropecuária como, principalmente, no comércio importador-exportador. [...] possibilitou a exploração mais acentuada dos recursos naturais da região, o que se deu sob formas diversas (compras de grandes glebas de terras por grupos estrangeiros, abertura de casas comerciais filiais em Corumbá, surgimento das primeiras casas bancárias em Mato Grosso, predomínio de charqueadas de proprietários platinos, etc.). (Grifo do autor).

Naquele período o mundo vinha de um processo de superação de uma depressão econômica, com o fim da Guerra do Brasil contra Paraguai, que coincide com início do período do capitalismo monopolista, que imprimia além da exportação de mercadorias, o investimento de capital direto e o MS recebeu este tipo de investimento com o aval do Governo Federal.

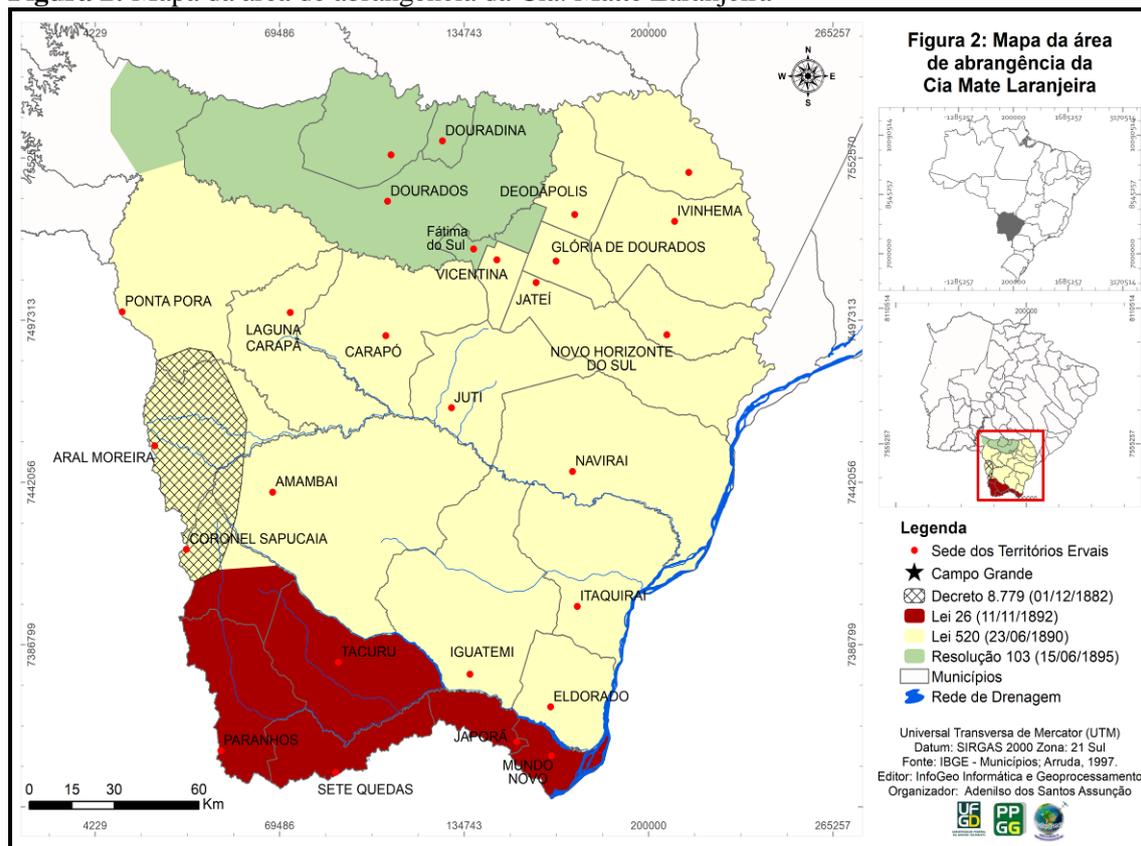
Empresas como a Companhia Matte Laranjeira, de propriedade do gaúcho Thomás Laranjeira, que participou como voluntário na Guerra do Paraguai, com o fim da guerra, no processo de demarcação das fronteiras definitivas entre os dois países, reivindicou para si, conforme Corrêa Filho (1995), e recebeu, a concessão como direito de explorar, mais de um milhão de hectares de terra devoluta, em que a maior riqueza era as florestas de ervais. No Sul do Mato Grosso essas florestas tinham uma abrangência que ia desde a fronteira do estado do Paraná, município de Mundo Novo, até o extremo Sul do estado, no município de Porto Murtinho, extremo Oeste do estado, conforme figura 1.

Figura 1: Abrangência do território dos ervais no Sul de Mato Grosso

Fonte: Guedes (2006)

As áreas que Tomás Laranjeira recebeu como presente pela sua participação no processo de demarcação da fronteira definitiva entre Brasil e Paraguai adentrou nesses ervais com área de largura de até 150 quilômetros e, como já mencionado, com extensão de Mundo Novo a Bela Vista. A empresa criada por ele com participação associativa de ‘brasileiros ilustres’, desenvolviam a atividade de extração dos ervais.

A figura 2, demonstra que a partir de leis e decretos foram sendo incorporadas novas áreas à Cia. Matte Laranjeira, possibilitando a formação do latifúndio e domínio por um grande período de tempo de mais de um milhão de hectares, com a exploração mão de obra semiescrava indígena e camponesa para extração do recurso natural.

Figura 2: Mapa da área de abrangência da Cia. Matte Laranjeira

Fonte: Arruda (1997).

A ocupação dessas áreas por Thomas Laranjeira, que já eram ocupadas por indígenas, incentivada pelo governo imperial, como no documento de 1874, que autorizava a “arredar os índios de qualquer modo e tomar conta de suas posses e garantir a família”¹⁷, produziam, posteriormente, nessas mesmas áreas, disputa entre os próprios brancos. Migrantes gaúchos que tentavam se estabelecer na região passaram a fazer enfrentamento com o monopólio e o poder da Cia. Matte Laranjeira, considerado um estado dentro do estado. Bittar (1999) afirma que a cumplicidade entre o governo estadual e a Cia. era tão grande que até o povoamento da região foi retardado obedecendo os interesses da empresa, tornando-se um dos fatores geradores da semente divisionista, a defesa do apartamento do sul de Mato Grosso de Cuiabá, assunto que discutiremos a seguir.

A exploração de terra, tendo como matriz a concessão, se reproduz na região do Vale do Vacaria, 200 mil hectares, constituindo uma das maiores áreas de pecuária extensiva do mundo, situada entre os atuais municípios de Campo Grande, Sidrolândia,

¹⁷ Conforme coluna do Jornal Correio do Estado (1961, p. 06), escrita por Emílio Garcia Barbosa, intitulada Os Barbosas em Mato Grosso. Disponível em: <<http://www.campogrande.ms.gov.br/arca/artigos/correio-do-estado/>>.

Nova Alvorada, Rio Brillhante e Maracaju, é cedida à empresa norte-americana Brazil Land Cattle and Packing Company, do empresário novaiorquino Percival Farquhar, administrada pelo escocês Murdo Mackenzie, amigo de Theodore Roosevelt, conforme Decreto Presidencial 9.354 (1912). Sodré (1941) destaca que a mesma companhia possuía outro um milhão de hectares no município de Corumbá e 800 mil hectares no município de Três Lagoas.

Ainda, de acordo com Sodré (1941), outras companhias receberam terras do governo brasileiro: The Brazilian Meat Company, com 311 mil hectares no município de Três Lagoas e cinco mil hectares em Aquidauana; a Fomento Argentino Sul-americana, com 726.077 hectares em Porto Murtinho; a Fazenda Francesa com 242.456 e 172.352 hectares, respectivamente em Miranda em Corumbá; a inglesa The Miranda Estância Company, com 219.506 hectares em Miranda; a The Água Syndicate, com 180.000 hectares em Três Lagoas; a Sul América Belge SA, com 177.000 hectares em Corumbá e a Sociedade Anônima Barranco Branco em Corumbá com 549.159 hectares, dentre outras concessões. Destacamos que algumas fazendas eram maiores que países como a Bélgica, Portugal e Suíça.

A estratégia brasileira para a concessão de terras ao capital estrangeiro tinha como objetivo acelerar o processo de ocupação do MS, como forma de consolidar o território, tendo em vista o fim da Guerra com o Paraguai, que assim exigia, além de trazer recursos novos em forma de investimentos, explorar as riquezas e terras na região.

Já a estratégia do capital transnacional era de trazer seus investimentos para a cadeia produtiva da carne no Sul de Mato Grosso. Para Volpato (1987), este fato atendia a um contexto de expansão do capital monopolista dos países industrializados, como França, Inglaterra, Bélgica e Estados Unidos, como a consolidação de empreendimentos que garantissem a exportação de capitais e o controle das fontes de matérias-primas por meio de seus trustes e cartéis¹⁸, ocupando a periferia do mercado mundial.

A Cia. Matte Laranjeira, pelo tamanho da concessão e o contorno político que ganhou, algumas vezes se apresentava e era confundida como estado no atual MS. Queiroz (2012) explica que a empresa surge como parte de uma empresa maior, uma *holding* do Banco Rio e Mato Grosso (BRMT), fundado no Rio de Janeiro em 1891 por

¹⁸ Para Bresser-Pereira (2016), trustes e cartéis são estruturas montadas por empresas capitalistas com o objetivo de alcançar o monopólio na exploração, produção de matéria prima, produto semi-industrializado ou industrializado ou comercialização com exclusividade junto ao mercado consumidor.

membros da elite política e financeira tanto da Capital Federal como do estado de Mato Grosso, incorporada ao capital de Thomas Laranjeira.

A *holding* concentrava seus interesses no Sul do estado de Mato Grosso, aproveitando-se da possibilidade de receber vastas concessões de terras públicas para fins da colonização, além do que, o cidadão espanhol possuía negócios na Argentina e Paraguai.

De posse de mais de um milhão de hectares, no processo de extração da erva, na relação com seus “funcionários” extrativistas, a empresa não gozava de boa reputação. Dissertações, teses livros e artigos (BRAND, 1997; QUEIROZ, 2012; ALBANEZ; JESUS, 2010; ALBANEZ, 2013), relatam trabalho extremamente penoso e desenvolvido em condições análogas à escravidão no interior do latifúndio, uma vez que seus trabalhadores eram, mediante adiantamento, obrigados a abastecer-se nos armazéns da própria empresa e não podiam deixar o trabalho enquanto não saldassem integralmente seus débitos, bem como, o monopólio dos ervais adquiridos era defendido com extremo zelo e brutalidade, marcado por conflitos entre a empresa, imigrantes paraguaios e migrantes brasileiros do sul do país que vinham para a região. Corrêa (1995, p. 157), descreve os métodos de exploração impostos pela companhia:

O caso da Companhia Matte Laranjeira no Sul de Mato Grosso, situada na região de fronteira com o Paraguai, pode ilustrar claramente essa relação entre sistema de produção, latifúndio, violência e área de fronteira do estado. Os métodos utilizados pela Cia. para a exploração da mão-de-obra tornaram a miséria, a violência e a morte companheiras constantes e inseparáveis de um número incalculável de homens empregados diretamente no árduo trabalho da extração de erva-mate. Mesmo considerando a existência de salários aviltantes pagos aos ervateiros (a remuneração era feita com base nas arrobas de erva carregadas nas costas do ervateiro), as relações de trabalho transfiguraram-se de fato numa forma desumana e escamoteada de escravidão.

A entrada das companhias estrangeiras no sul de Mato Grosso estabelece a segunda fase de aprofundamento das relações capitalistas na região, 1920-1940, marca a ampliação dos investimentos de capitais transnacionais, produzindo impactos sociais, econômicos e culturais.

Como demonstrado, mesmo com a incorporação das companhias estrangeiras na ocupação dessas terras e a nova forma de exploração, não altera o modelo civilizatório de produção da sociedade local. As relações interpessoais advinham de forma que a

violência e a exploração do trabalho estavam presentes. Porém, as aquisições de grandes glebas para instalação dessas companhias, produziram a valorização nos preços dos terrenos e o aprofundamento das relações capitalistas e a exclusão dos camponeses.

Os contornos deste quadro “coronelesco” começam a sofrer modificações a partir da construção da ferrovia Bauru – Campo Grande pela Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima (RFFSA), do ramal Noroeste do Brasil (NOB), no ano de 1914. A chegada dos trilhos, oportuniza a imigração árabe, italiana, japonesa, dentre outros, bem como, a intensificação da migração de nordestinos, mineiros e paulistas. No período, também ocorre a segunda leva migração sulista, originando novos sujeitos na constituição da sociedade local.

Os anais públicos da Intendência (1922, p. 118), conforme Gressler; Swensson (1988) registraram:

[...] a imigração espontânea, está iniciada. A estrada de ferro que deu a S. Paulo, o predomínio comercial sobre o nosso Estado, abriu-lhe também caminho, por onde vae escoar-se o operário mal pago muitas vezes, nas fazendas, por onde as famílias estrangeiras recém-chegadas, buscarão no Mato Grosso maiores salários e lotes de terras boas, que o governo lhes dará em aforamento perpetuo, ou lhes venderá condicionalmente.

Para Corrêa (1995, p. 119), a estrada de ferro além de propiciar o crescimento dos núcleos urbanos no trajeto da ferrovia, produz,

[...] uma evasão de pessoas marginalizadas do regime de posse da terra no campo, ou daqueles que conseguiram escapar à dependência dos grandes proprietários. [...] esse deslocamento do campo rumo às cidades, mesmo não podendo ser considerado como um êxodo rural de grandes proporções, contribuiu para a redução do batalhão de reserva dos coronéis, recrutado conforme seus desejos e necessidades políticas.

Historiadores apontam as causas que determinaram a construção do braço da RFFSA-NOB, chegando ao Sul de Mato Grosso (Ponta Porã), tratando como questões estratégicas de fronteira e de defesa nacional, contribuindo com a manutenção da unidade territorial, tendo em vista a dependência dessa região aos circuitos platinos, além de possibilitar ampliação da participação dos produtos brasileiros no mercado da Bacia do Prata.

Para Albanez (2013, p 63), a migração e imigração delineada a partir da ferrovia, reafirma a política fundiária centrada na lógica capitalista de especulação de terras e produção para o mercado, tendo em vista a chegada de infraestrutura para transporte de gado.

Fabrini (1995, p. 43-44) defende que com a chegada dos trilhos, tem-se início a primeira frente pioneira, assim explicando:

A “frente pioneira” vem num segundo momento, quando as relações capitalistas tornam-se imperativas, e avançam sobre as terras dos posseiros, surgindo aí os conflitos de terra entre posseiros e fazendeiros. A “frente pioneira”, se caracteriza pelo empreendimento econômico; propriedade privada da terra (concebida como mercadoria e adquirida através de compra); e produção voltada para o mercado.

Para Trubiliano (2014), com a instalação da ferrovia Noroeste do Brasil é estimulado o comércio de gado em pé e, com o início da exploração do manganês na região de Corumbá em 1930, e posterior extensão de braço da ferrovia até aquela cidade, como também o ramal para a cidade de Ponta Porã, propicia a mudança da base econômica sul-mato-grossense, tornando-se mineradora e agropastoril, mas, mantendo a pecuária como principal atividade econômica.

A ferrovia então se constitui numa grande alavanca da virada econômica, social e política para o Sul do Mato Grosso, oferecendo inclusive um novo fazer na política, pela existência de novos atores no cenário, provoca o enfraquecimento dos antigos coronéis, estimulando na região debates pela separação do Sul do Mato Grosso do restante do estado de Mato Grosso, criando um novo estado, como também, defendendo a formação de um novo país, ao aliar-se na defesa da ideia com o estado de São Paulo. São os políticos do Sul do Mato Grosso participando de debates nacionais, mesmo que defendendo ideias de interesse regional.

Com essa frente de imigração e migração aberta, os coronéis com suas grandes proles começam a perder o controle e o poder, muitos morrem e suas fazendas são divididas entre os filhos. Já os sulistas vendiam suas pequenas propriedades no Sul do país e compravam os “pedaços” divididos dos antigos coronéis, dado o valor ainda baixo das terras do Sul do Mato Grosso, comparado com os preços das terras no Sul do país, no entanto, as terras compradas não podiam ser consideradas pedaços pequenos (FABRINI, 1995). É o início das plantações extensivas de monocultura nos modelos

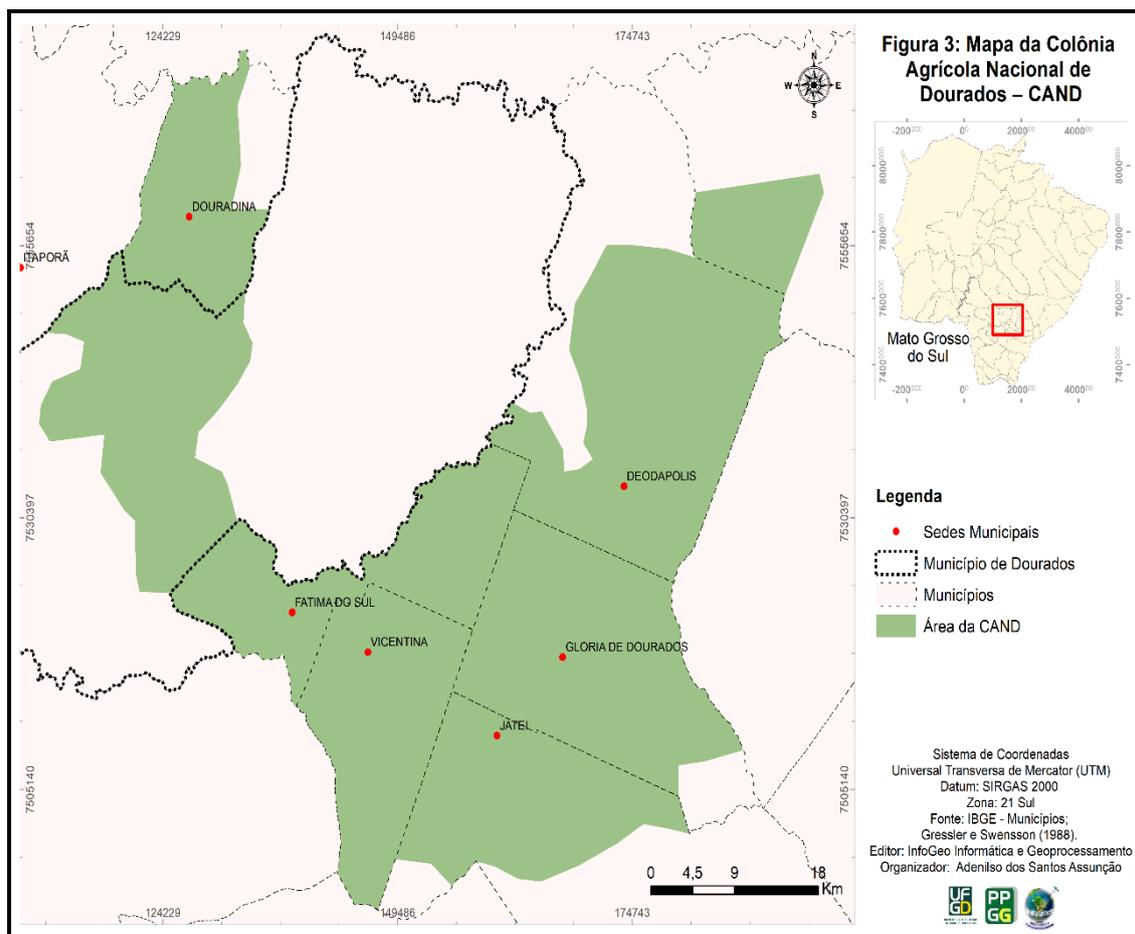
sulista de produção da monocultura. Convém lembrar que os latifúndios grilados pelos coronéis eram terras devolutas regularizadas com a Lei de Terras de 1850.

O projeto bem sucedido dos primeiros sulistas incentiva, posteriormente, uma nova frente pioneira do Sul do país, agora agricultores que no mesmo período da primeira frente de expansão haviam vendido suas terras no Rio Grande do Sul e Santa Catarina, comprando propriedades maiores no Paraná, por sua vez às revendiam e, compravam terras maiores ainda no território atual de MS, gerando para Gressler e Swensson (1988), sucessivas desagregações de latifúndios.

A junção entre as migrações, imigrações e a chegada do ramal da RFFSA-NOB, como resultado, produz o surgimento de diversos vilarejos e pequenas cidades e a definitiva ocupação da região, localizadas no percurso desenvolvido pela ferrovia e, outras, concebidas a partir da terceira leva de migrantes para a região. Destacamos neste processo cidades como Três Lagoas, Água Clara, Ribas do Rio Pardo, Dourados, Ribas do Rio Pardo, Sidrolândia, Maracaju, entre outras, e, consolidação de Campo Grande como cidade de grande porte na região.

Há de se destacar que na década de 40 do século XX o Governo Federal também impulsionou a colonização da região com a distribuição ou venda de lotes, principalmente na denominada Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), figura 3, propiciando a fundação de cidades como Fátima do Sul, Jateí, Glória de Dourados, Vicentina, Ivinhema e Deodápolis, conforme Gressler e Swensson (1988).

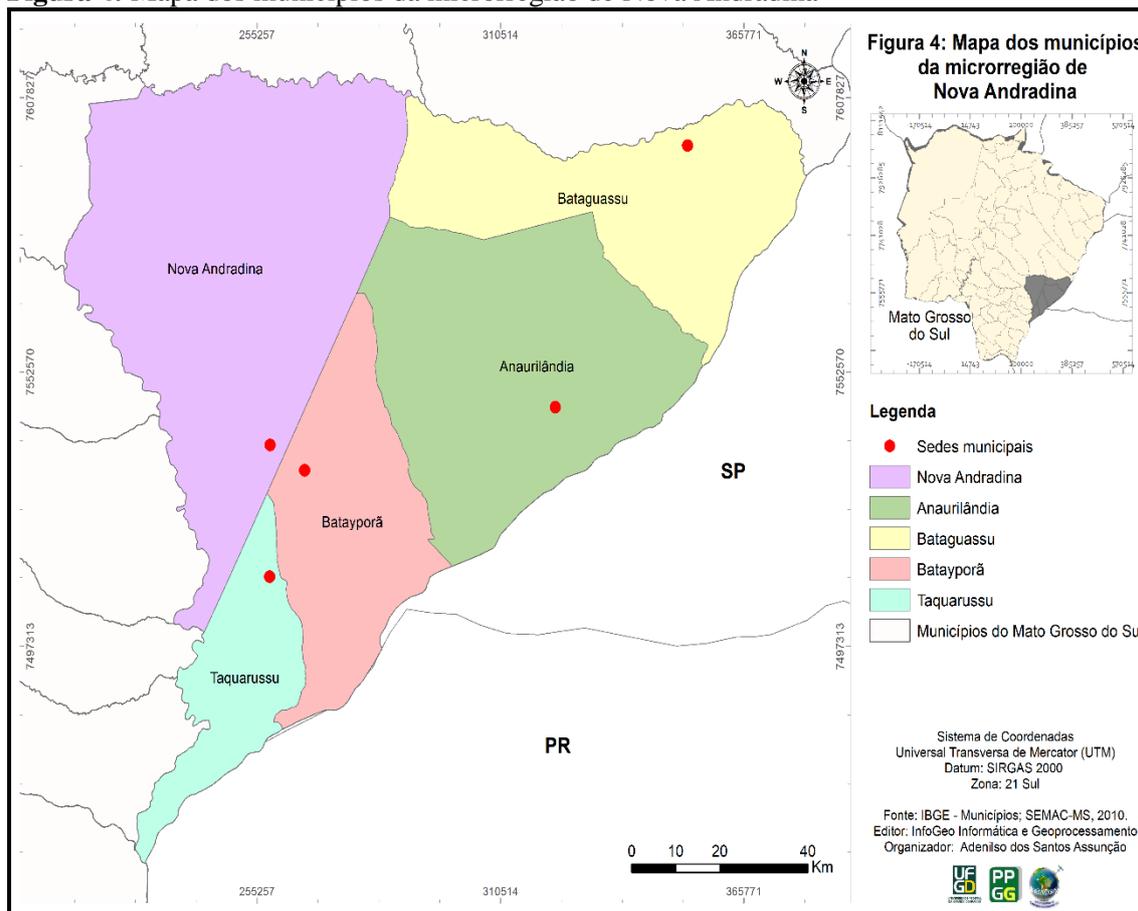
Figura 3: Mapa da Colônia Agrícola Nacional de Dourados – CAND



Fonte: Gressler e Swensson (1988).

Esta iniciativa do Governo Federal também reflete nos grandes latifúndios, a partir da compra pelas companhias de colonização paulistas e paranaenses de terras devolutas com florestas do Estado ou de particulares, promovendo a subdivisão em lotes, em regiões em que hoje estão localizados os municípios de Bataiporã, Anaurilândia, Nova Andradina e Bataguassu, figura 4, transformada em fazendas de criação de gado. Esses novos colonos não eram pessoas sem posse, já chegavam às suas terras com certo suporte econômico e familiarizado com o cultivo agrícola.

Figura 4: Mapa dos municípios da microrregião de Nova Andradina



Fonte: SEMAC-MS, 2015

Destacamos, um estado com 357 mil km² de extensão, em que se estabeleceu, predominantemente, como forma de domínio da terra o latifúndio por ser explorado, ou a pecuária extensiva e os ervais nativos como primeira fonte de renda, jamais deixou de existir em sua extensão o grande latifúndio. Este fato produziu, por consequência, um estado dependente e politicamente atrelado ao modelo centralizador da terra e da monocultura ou bovinocultura.

Moreno (1994, p. 127) explica que a posse da terra é base de sustentação legal dos latifúndios, em decorrência dos processos de transações de terras devolutas que passaram a ser devidamente documentadas no final dos anos de 1940, em detrimento das concessões. Porém, as alienações indiscriminadas de terra e sua utilização como favores políticos-eleitorais ainda eram prática costumeira, produzindo o acontecimento de fraudes nos títulos em favor de correligionários.

Nessa nova conjuntura, pequenos produtores e posseiros, que não tinham como hábito o registro de propriedade da terra nos órgãos oficiais, produziam resistência aos encargos com a medição e cercamento, como também, o registro tornava-se

economicamente inviável pelo valor a ser pago, somada às questões do conceito sobre a posse da terra e a mentalidade cultural do direito natural pelo uso histórico pelo grupo familiar. Para eles, a permanência nas terras “sem dono” era legítima, tendo em vista estarem em terras em que gerações da mesma família residiam e produziam nelas. Assim,

[...] era essa então a realidade das terras em Mato Grosso: terras devolutas disponíveis, à espera de compra; grande número de posseiros ocupando terras, sem condições objetivas de regularizar as posses. No futuro serão estes posseiros os mais vulneráveis à expropriação. (BANDEIRA, 1998, p. 02).

Foweraker (1982) explica que esta nova exigência legal (registro em cartório) aos novos colonos, aos antigos posseiros e aos pequenos agricultores, acontece como imposição das companhias estrangeiras, tendo em vista a necessidade de oferecer segurança jurídica aos negócios:

A ocupação da terra é um processo econômico antes de ser um processo político: e são os motivos econômicos que trazem os diferentes capitais e grupos econômicos para a fronteira. A partir daí, entretanto, o problema de ganhar o controle sobre a terra torna-se político, e esses capitais e grupos procuram os títulos à terra que possam legitimar sua atividade econômica. (FOWERAKER, 1982, p. 145).

Quanto às grandes companhias estrangeiras que se apropriaram de imensas porções de terras devolutas do estado no Sul do Mato Grosso, Lenharo (1986, p. 66) explica que com ascensão de governos militares com discursos nacionalistas, as companhias passaram a receber restrições e intervenções em seus negócios, inclusive suas concessões de terra não são renovadas, bem como, o Governo Federal incorpora ao patrimônio nacional áreas de terras devolutas que estavam de posse das empresas estrangeiras.

Nessas condições, grande parte das companhias citadas perdem suas terras, que em vez de serem destinadas para a colonização e reforma agrária, são subdivididas ou distribuídas na totalidade às empresas brasileiras ou latifundiárias, de acordo com interesses políticos locais ou nacional.

Como exemplo, podemos citar as terras da companhia Brazil Land Cattle and Packing Company na região de Sidrolândia, fazenda Capão Bonito, que fora dividida e

destinada na totalidade ao latifundiário Lúdio Martins Coelho, conhecido político do estado e ao paulista Paulo Eduardo Souza Firmo, sendo que ambos deram continuidade à criação de gado de corte. Já parte da fazenda Cia. Matte Laranjeira, na região de Ponta Porã, fora destina ao empresário paulista Olacyr Francisco de Moraes, com a instalação da Fazenda Itamarati, considerada nas décadas de 70 a 90, a maior produtora nacional de soja.

Com a documentação legal, os latifúndios por exploração no Sul do Mato Grosso, são legalizados, tornando-se instrumento de posse, terra de mercado e do capital. Acomoda-se a conjuntura atual do domínio da terra, estabelece, definitivamente, a exclusão dos camponeses, dos posseiros e dos pequenos agricultores do direito à terra. Juntos formam a categoria dos Sem Terra, criando movimentos pela reforma agrária¹⁹.

Diante das constantes investidas dos desterrados e a necessidade da manutenção do latifúndio pelos fazendeiros, se inicia a modernização conservadora das fazendas ao aderirem ao modelo capitalista, transformando o modo de produção progressivamente para uma agricultura de mercado, com a união da pecuária e agricultura aos capitalistas industriais e banqueiros.

Este processo se traduz na transformação da terra-mercadoria, instrumento do capital para aferir lucro com o direito fundiário da propriedade imobiliária na venda ou arrendamento (MARX, 2008), em terra com renda capitalizada a partir da capacidade da terra produzir lucro e acumulação de capital pelas *commodities* nela produzidas (HARVEY, 2006). É nessa nova composição do uso da terra que o capital financeiro e tecnológico se associa ao capital latifundista e, forma o contorno atual de uso da terra no Brasil.

Explica-se a questão, porque, no processo a expansão do capital no campo brasileiro, acontece através da unificação do capitalista urbano da indústria, do comércio e do banco, ser também, proprietários de terras, latifundiário, explicado assim por Almeida (2011, p. 01):

Esta lógica de desenvolvimento é explicada por uma característica que o capitalismo assumiu no Brasil: o predomínio dos latifúndios não

¹⁹ A formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no MS também é fruto da história, da organização e luta dos camponeses no Brasil, mas com particularidades, nesse caso incorpora-se migrantes arrendatários de fazendas para destocar matas “amansar a terra” e, ao final dos trabalhos, eram expulsos das terras arrendadas pelos fazendeiros, os brasiguaios que retornavam ao Brasil, posseiros e os camponeses expulsos de suas terras pela ação do capital (FERNANDES, 2000).

representa, em momento algum, entrave para o capital. É sim, a possibilidade, por meio da aliança de classe entre capitalistas.

Faz parte do pacote de modernização conservadora da agricultura ofertado às empresas agrícolas como incentivo ao rápido avanço do capital no campo, créditos subsidiados para o desmatamento de novas terras e plantio de pastagem, criação de gado, florestamento de espécies industriais, replantio de espécies mais produtivas em culturas antigas, aquisição de máquinas e insumos modernos (sementes melhoradas, fertilizantes, inseticidas, etc.), pacotes de assistência técnica e extensão rural, pesquisas agrícolas e pecuárias, e novos cursos de formação agrônômica e veterinária (OLIVEIRA, 2007).

Os incentivos também existiam para manter as terras como reserva de valor e impedir o acesso dos camponeses a elas. A prática da modernização agropecuária propiciou aos capitalistas urbanos e aos latifundiários acesso a grandes somas de recursos financeiros a juros baixos e, a grandes extensões territoriais, na lógica da produção monocultora, objetivando o aumento da produtividade. Por outro lado, também, a introdução de máquinas e equipamentos modernos reduz a necessidade de mão-de-obra na agricultura.

Pomar (2009, p. 80) defende que o Banco do Brasil foi o grande financiador de todo o processo, transformando-se no maior banco agrário do mundo. Como resultado, entre 1967 e 1974, o consumo de fertilizantes aumentou em cinco vezes e o número de tratores em 11. A produção cresceu a uma taxa média anual de 6%, ao ano e o preço das terras subiu mais de dez vezes. A política resulta em centenas de camponeses no Sul do ainda Mato Grosso expropriados das terras que ocupavam como parceiros, rendeiros, pequenos proprietários ou outras modalidades de pequena agricultura, ocorrendo a expropriação de forma pacífica ou violentamente.

Stédile (2013) afirma que no Brasil, no período entre 1970 e 1980, o número de assalariados permanentes e temporários na agricultura subiu para seis milhões, enquanto outros seis a oito milhões tiveram que buscar trabalho e moradia nas cidades. Calcula-se que no período que vai de 1960 a 2000, mais de 30 milhões de camponeses migraram do campo para as cidades. Enquanto a população urbana passou de 36% (1950) para 82% (2000), a população rural caiu de 64% para 18% no período citado.

Para Pomar (2009, p. 84-85), na década de 60, no Brasil, a área apropriada chegou a cerca de 250 milhões de hectares, sendo que a área plantada foi expandida

para mais de 30 milhões de hectares, e o número de proprietários era de 3,5 milhões. Já entre o período de 1970 a 1996, com a “modernização” dos latifúndios, a área apropriada saltou para 360 milhões de hectares e as áreas de lavoura chegam a cerca de 60 a 70 milhões de hectares.

Em número de estabelecimentos, que havia chegado a 5,8 milhões na década de 1980, caiu para 4,9 milhões em 1996. As grandes propriedades latifundiárias ocupam quase todos os 200 milhões de hectares de pastos e uma parcela significativa dos quase 70 milhões de hectares de cultivos, ou seja, 20% das propriedades com áreas superiores a 1000 hectares têm domínio sobre mais de 70% das terras ocupadas (POMAR, 2009).

A modernização conservadora constituiu transformação de cima para baixo, colocando inclusive o aparelho do Estado a serviço de uma pequena elite burguesa que capitalizou a maior parte dos latifúndios a serviço da acumulação crescente de capital. Porém, deve-se ressaltar que até os dias atuais essas transformações não se realizaram de forma completa, pois existem próximo de 60 mil propriedades agrárias que ocupam mais de 120 milhões de hectares, consideradas improdutivas, mesmo adotando critérios mais brandos para o conceito de terra agricultável produtiva.

Oliveira (2008, p. 14 - 16) apresenta dois quadros com levantamento de terras devolutas e improdutivas no Mato Grosso do Sul. Seus dados apontam para 5 milhões de hectares de terras devolutas e outros 8,5 milhões de hectares de latifúndios improdutivos, que não cumprem a função social da terra. De todos os municípios do estado, apresentaremos um recorte no quadro 1, com dados mais destacados em relação às terras improdutivas.

Quadro 1: Mato Grosso do Sul - municípios com quantidade expressiva de terras devolutas

Municípios	Área Municipal total (ha)	Área Devoluta (ha)	%
Alcinópolis	439.977,07	244.607,87	56
Anaurilândia	339.669,54	68.472,34	20
Aquidauana	1.695.852,97	528.821,57	31
Chapadão do Sul	385.066,55	144.537,75	38
Corumbá	6.496.491,41	2610.359,21	40
Japorã	45.771,43	25.723,53	56
Juti	161.283,58	40.615,88	25
Nova Alvorada do Sul	401.915,89	123.644,29	31
Novo Horizonte do Sul	84.908,68	45.951,28	54
Paranhos	130.210,31	39.481,31	30
Porto Murtinho	1.773.478,97	710.995,37	40
Taquarussu	105.352,60	23.810,70	23
Vicentina	31.022,82	9.457,72	30

Fonte: Oliveira (2008).

Org.: Assunção (2019).

No quadro, priorizamos evidenciar apenas os municípios com índice de terra devoluta superior a 20% de sua área. Porém, dados de Oliveira (2008, p. 15), apontam para a existência de 15% das terras do estado como devolutas, totalizando uma área de 5.382.581,43 de hectares.

Outra realidade apontada por Oliveira refere-se às áreas consideradas improdutivas e em mãos de particulares no Mato Grosso do Sul (quadro 2).

Quadro 2: Mato Grosso do Sul – latifúndios improdutivos por município

Município	Cadastro Total de propriedades	Cadastro Total de hectares	Propriedades Improdutivas	Hectares Improdutivos
Amambai	1312	498.482	67	97.138,3
Aquidauana	1007	1.466.114,6	46	258.109,1
Bandeirantes	787	330.743,6	52	73.756,5
Bataiporã	831	215.801,1	29	52.961,3
Bela Vista	1150	549.097,5	50	106.924,4
Bodoquena	794	262.360	20	57.574,2
Bonito	1088	592.319,3	54	131.214,7
Brasilândia	713	657.383,2	44	100.641,4
Camapuã	1946	1.195.258,9	136	277.040
Campo Grande	2507	823.443,5	176	180.918,8
Caracol	587	333.102,6	57	108.957,4
Cassilândia	1109	412.305,2	58	93.479,6
Chapadão do Sul	548	322.893,6	34	54.438,9
Corguinho	616	290.753,9	47	64.341,9
Corumbá	2571	6.333.329,3	308	2.005.220,5
Costa Rica	1046	597.816,4	47	115.238,2
Coxim	1394	1.015.965,4	125	428.324,5
Dourados	3473	476.279,7	83	83.037,1
Inocência	1201	614.857,1	89	126.156,2
Jaraguari	952	287.733,9	44	82.416
Ladário	142	469.023,7	26	267.120,5
Maracajú	1053	648.686,9	57	99.851,9
Nioaque	1427	397.795,2	46	78.204,1
Nova Alvorada do Sul	510	295.546,4	45	64.070,7
Nova Andradina	1463	493.990,3	60	152.006,6
Paranaíba	2146	656.307,3	129	161.007,5
Pedro Gomes	668	483.488,5	64	150.535,1
Ponta Porã	1081	552.361,6	86	106.172,4
Porto Murtinho	636	1.198.841,4	42	171.216,9
Ribas do Rio Pardo	1650	2.097.786	259	735.577,3
Rio Brilhante	1043	520.364	65	123.896,9
Rio Negro	500	165.927,9	37	54.425,4
Rio Verde de MT	1034	822.322,9	96	280.596,3
Santa Rita do Pardo	639	619.973,7	52	86.680,3
São Gabriel do Oeste	1086	428.604,9	36	71.890,8
Selvíria	441	319.275,8	35	68.608,3
Sidrolândia	1818	601.789,6	123	161.795
Sonora	278	494.684,9	87	228.431,8
Três Lagoas	2001	1.138.138,5	149	223.415,3

Fonte: Oliveira (2008).**Org.:** Assunção (2019).

Neste quadro, demonstramos apenas os municípios que apresentam em seus índices latifúndios improdutivos maiores de 50 mil hectares. Alguns municípios apresentam porcentagens de terras improdutivas elevadas, como os casos dos municípios de Sidrolândia, com aproximadamente 29% de terras improdutivas, Sonora

com 46%, Ladário com 56% e Corumbá com mais de 2 milhões de hectares de terras improdutivas. Os números evidenciam a hegemonia política do agronegócio sobre as terras por meio da concentração para valorização fundiária e acumulação capitalista e, demonstram como o capital se desenvolveu nos campos de Mato Grosso do Sul, com caráter acumulador e rentista. Oliveira (2008) totaliza em números gerais, mais de 8,5 milhões de hectares improdutivos em todo o território de Mato Grosso do Sul.

É importante destacar, tendo como base os dados apresentados no quadro 2, que nos municípios que tiveram sua origem a partir da implantação de projetos de reforma agrária, como Douradina, Deodápolis e Vicentina, estes apresentam uma concentração de terra menor em sua extensão territorial municipal. Outro dado interessante relaciona-se a municípios de região da fronteira sul, como Mundo Novo, Sete Quedas e Japorã, entre outros, os números levantados por Oliveira demonstram não haver incidência de latifúndios improdutivos e reafirmam o papel que a Guerra da Tríplice Aliança imprimiu na ocupação do território de fronteira, colocando, neste caso, a ocupação de terras na fronteira como defesa e garantia da soberania nacional.

Outra nuance para a terra mercantilizada é que esta coloca o ‘agricultor moderno’ como classe social e política. No Congresso Nacional apresenta-se como uma bancada do boi e do agro, ou da ‘bala’, nos estados elegem seus representantes governantes estaduais, influenciam em eleições de deputados, prefeitos, vereadores e até do Presidente da República. Se apresentam como empresários agrícolas com escritórios nas grandes cidades, preocupados em participar de todo processo de reprodução e circulação do capital, como acionistas de grandes empresas comerciais, financeiras e industriais e, são essas empresas que possuem fazendas de grande porte, verdadeiras sesmarias, os agronegócios.

No estado, a elite rural sempre esteve à frente da política. Os fatos mais importantes na história do sul de Mato Grosso se entrelaçam com a bovinocultura e com o latifúndio, como na disputa com o Norte pela emancipação da região do restante do Mato Grosso. A criação do estado de Mato Grosso do Sul em 1977, durante o regime militar, se relaciona com o medo que os militares tinham do avanço do comunismo na região no contexto da Guerra Fria. As regiões de fronteira não poderiam ficar desguarnecidas, passíveis de ataques subversivos, de guerrilhas e guerrilheiros como Che Guevara, morto na Bolívia (1967), conforme dito pelo General Golbery do Couto e Silva (SCHERMA, 2015).

Mato Grosso do Sul foi criado em meio a disputa ideológica entre capitalismo e comunismo e, a ocupação do espaço a partir das grandes fazendas produtoras de monocultura fora uma das estratégias adotadas para manter a posse da terra e o domínio da política até dias atuais.

2.2 – A organização do agronegócio em Mato Grosso do Sul: conjuntura contemporânea da terra de negócios e seus impactos socioterritoriais

O latifúndio originou-se desde o “achamento” do Brasil pelos colonizadores em 1500, com a invasão dos territórios de cerca de 1.400 povos de etnias indígenas diferentes que formavam uma população de mais de 3 milhões de habitantes que aqui viviam (OLIVEIRA; FREIRE, 2006). O marco regulatório inicial para transformação dessas terras que eram comunas em propriedade privada é estabelecido com a divisão em Capitanias Hereditárias e no regime de sesmarias, consolidando sua posse com a Lei de Terras de 1850 e, posteriormente, com as demais legislações que se sucedem.

Decisões governamentais do período do Império à República oferecem as condições para que, no tempo atual, fique consolidado o campo do agronegócio capitalizado como prioritário, intimamente relacionado com a indústria, o comércio e o mercado financeiro em nível global.

A transformação do latifúndio em agronegócio se consolida como um sistema complexo no campo, demarcado pela concentração de terra, produção de *commodities*, agroindústria, tecnologia, pesquisa, finanças, comércio e político-ideológico, conforme Fernandes (2004a, p.1) explica:

[...] o agronegócio é o novo nome do modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista. É uma construção ideológica para tentar mudar a imagem latifundista da agricultura capitalista. É uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias.

O impulso produzido pela junção das forças capitalistas contemporâneas do campo e da cidade definem as prioridades do Estado brasileiro, tanto nas políticas, ao priorizar as demandas dos seus interesses, quanto na economia ao definir tarifas, financiamentos e subsídios, acarretando desenvolvimento diferenciado e desigual entre

camponês e o pecuarista do agronegócio, evidenciado em Oliveira (*apud* ALMEIDA, 2003, p. 75):

[...] o desenvolvimento do capitalismo tem que ser entendido como processo (contraditório) de reprodução capitalista ampliada do capital. E esta como reprodução de formas sociais não-capitalistas, embora a lógica, a dinâmica, seja plenamente capitalista; neste sentido o capitalismo se nutre de realidades não-capitalistas, e essas desigualdades não aparecem como incapacidades históricas de superação, mas mostram as condições recriadas pelo desenvolvimento capitalista.

É um sistema que tem origem a partir de uma política fundiária de industrialização da agricultura que, para Graziano da Silva (1998), nasceu no Brasil na Revolução Verde, culminando com modernização “conservadora” que motiva a desestruturação dos complexos rurais e a consolidação dos Complexos Agroindustriais, como característica da política econômica adotada pelos governos desde os anos 1950.

Desde então, passa a se relacionar sistema financeiro com concentração fundiária, consolidando a junção de latifundiários-capitalistas com capitalistas-latifundiários, que, acrescido ao fato de o país pertencer ao bloco de países subdesenvolvidos, faz da monocultura a fonte principal das divisas nacionais (OLIVEIRA, 2016).

Furtado (1965, p. 184) avalia que: “[...] o subdesenvolvimento não constitui uma etapa necessária do processo de formação das economias capitalistas modernas. É, em si, um processo particular, resultante da penetração de empresas capitalistas modernas em estruturas arcaicas”.

Assim, a força da elite burguesa nacional determina a própria modernização econômica, e estando o mundo cada vez mais globalizado, também recebe forte condicionante do capital internacional, empurrando o Brasil para a monocultura, dependente do movimento especulativo mundial, uma ‘reprimarização’ via comércio exterior. Oliveira (2012, p. 6), assim explica a transformação sobre a produção de alimentos que constitui um movimento chamado por ele de mundialização da agricultura:

No interior desse processo de mundialização e do neoliberalismo, a agricultura que antes baseava-se na produção dos camponeses, agora sustentada por fortes subsídios agrícolas, na revolução verde, na agroquímica, no sistema de estoques governamentais, e tinha na FAO seu órgão mundial, passou a conhecer um profundo processo de mudança. Primeiro, foi a pregação neoliberal contra os subsídios, e

consequentemente, contra a agricultura de base familiar camponesa. Segundo, o fim dos estoques governamentais e a substituição das políticas de soberania alimentar pela política de segurança alimentar, sacada da área da saúde pública e alçada para a área das políticas públicas de abastecimento alimentar. Terceiro, a substituição dos estoques governamentais pelos estoques das multinacionais e o mercado como único regulador. Quarto, a criação da Organização Mundial do Comércio – OMC, como órgão mundial de regulação e de decisões mundiais entre os países com contendas comerciais.

Desta forma, apesar de possuímos no campo brasileiro um aparato tecnológico, as práticas do agronegócio se constituem perversas aos trabalhadores do campo, assemelhadas a dos coronéis latifundiários, conforme expressado em Paulino e Almeida (2010, p. 28) o “[...] desenvolvimento do capital não se faz em sentido único, antes a sua reprodução ampliada se faz ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, (re)cria formas não capitalistas com vistas à extração da renda, via pilhagem, como forma de produzir capital”.

O projeto arcaico travestido de moderno transformou o agronegócio numa estrutura complexa que compreende a integração entre agricultura, indústria, comercialização direta da produção, principalmente para a exportação, reafirmando a necessidade da concentração de terras em mãos de pessoas físicas ou de grandes empresas nacionais e transnacionais que atuam hoje em diversos setores da economia, (cadeias industriais, propriedade fundiária, Estado), em uma hegemonia política, como descrito por Fernandes (2004b) e Thomaz Jr (2010).

A aparente importância da modernização conservadora para a economia brasileira justifica a defesa do latifúndio e, é explicada assim por Guimarães (1977, p. 3):

[...] a estratégia de ‘modernização conservadora’, assim chamada, porque, diferentemente da reforma agrária, tem por objetivo o crescimento da produção agropecuária mediante a renovação tecnológica, sem que seja tocada ou grandemente alterada a estrutura agrária”.

O agronegócio brasileiro, nessas condições, torna-se, conforme Lamoso (2011, p. 5), “[...] um complemento agrário-produtor de matérias-primas dos países capitalistas avançados. Embora tenha sofisticado suas exportações, a afirmação permanece como uma característica das nossas estruturas produtivas”.

A modernização conservadora à brasileira é marcada por um pacto político conservador entre a burguesia urbana e os latifundiários no campo (nova e velha elite dominante), que mantiveram o poder para determinar rumo e ritmo do desenvolvimento capitalista e a dificuldade do acesso das classes sociais subalternas ao centro de decisão do Estado, práticas decorrentes inclusive nos dias atuais.

As elites dominantes permanecem na estrutura do poder político nacional, sendo defendidas, inclusive pelo governo central, reproduzindo nas estruturas de poder uma bancada ruralista que os representa no Congresso Nacional, nas Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais, determinando rumos de prefeituras, estados e governo federal, como também elaborando leis e políticas públicas de interesse do agronegócio, “*impeachmando*”²⁰ gestores democraticamente eleitos, indicam presidentes da Câmara e Senado Federal e Ministros do Supremo Federal, ligados a seus interesses.

Nessa conjuntura temos um Estado refém das elites (rurais e urbanas), que ao terem seus direitos “ameaçados” tensionam, explicado assim por Draibe (1985, p. 43):

[...] não era nem plena nem absoluta: enraizava-se numa multiplicidade de forças políticas heterogêneas, mas que tinham um sentido social e expressavam relações definidas na luta política. Assim, se a heterogeneidade e a incapacidade hegemônica das classes sociais fundaram a autonomia do Estado, as correlações instáveis de força definidas no campo da luta política demarcaram não apenas os limites em que se exercia esta ação autônoma como o sentido que ela haveria de ter.

As características descritas são assumidas pela elite capitalista do campo, engendram polos de poder, assim descritas por Fernandes (1991, p. 144):

[...] um interno, representado por classes dominantes que se beneficiam da extrema concentração da riqueza, do prestígio social e do poder, bem como do estilo político que ela comporta, no qual exterioridades “patrióticas” e “democráticas” ocultam o mais completo particularismo e uma autocracia sem limites; [...].

²⁰ Estamos nos referindo ao advento do golpe jurídico-político-militar-midiático promovido pelo Congresso Nacional no ano de 2016 contra a Presidenta Dilma Rousseff, democraticamente eleita, liderado pelas bancadas mais conservadoras do Senado e da Câmara Federal, composta de ruralistas, militares e religiosos, que se reuniram, defenderam e votaram, justificando o voto em defesa da “família, tradição e propriedade”. Golpe posteriormente consolidado pelo Supremo Tribunal Federal.

O *status* conferido ao produtor rural do agronegócio também influencia grande parte da sociedade civil na formação de sua opinião. Como resultado, facilita sua inserção como parte de um ‘projeto de nação’. Os grandes produtores recebem do Estado linhas de crédito diferenciadas, seguro para a produção, colocam-se na condição de importância econômica, responsáveis pela produção de grãos, dos alimentos que vão à mesa do brasileiro, de empregos no campo, do *superávit* da balança comercial. São descritos como empresas rurais altamente rentáveis que exploram racionalmente a terra, sendo responsáveis por benefícios sociais e econômicos à população brasileira.

Destacamos que no campo da ciência existem pesquisadores que defendem a ideologia, a prática e as políticas do agronegócio, exaltando a participação do segmento na economia brasileira. Como exemplo, Vieira Filho (2010)²¹ defende que toda a organização produtiva do agronegócio representa 45% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro, sendo o setor importante propulsor de inovações tecnológicas e conhecimentos, inclusive em relação a outros setores da economia.

A ideologia propalada pelos defensores do agronegócio o coloca como “sinônimo de progresso no campo”: as inovações do agronegócio canavieiro na incorporação do discurso da racionalidade técnica; a imagem midiática e o *glamour* das feiras de *agribusiness*; a grandeza que se dá às cidades capitais do agronegócio; o vislumbre com o trabalhador que domina as máquinas no campo com o máximo de tecnologia, entre outros.

Almeida (2017, p. 2) define esta renovação do capitalismo no campo a partir do

“[...] reencontro desta acumulação por meio da reprimarização que se deu, em especial, pelo mercado de commodities. Situação sinalizadora de que o capital encontrou fôlego nos bens primários para sair da crise, em particular minérios, grãos, agrocombustíveis e celulose”.

Essas mudanças impostas pelo capitalismo contemporâneo no campo possibilitou a utilização da luta competitiva por mais-valia relativa para aumentar a produtividade física e de valor da força de trabalho, ou seja, exerce influência sobre a oferta de mão-de-obra e, conseqüentemente, sobre os salários, mediante a criação de desemprego tecnologicamente induzido no campo. Trata-se apenas de mais uma manifestação renovada do capitalismo contemporâneo, utilizada como instrumento para preservar o poder de acumulação, (re)inventar a exploração do trabalho

²¹ Estes teóricos defensores da ideologia do agronegócio, podendo assim ser considerados, no interior do debate paradigmático são representantes do PCA.

continuado, muitas vezes por mais de 12 horas ininterruptas. Representa, na verdade, a permanente luta pela apropriação da mais-valia (MARX, 1980, p. 403) dos juros e lucros, a produção de mais-valia relativa pressupõe:

[...] um modo de produção especificadamente capitalista que, com seus métodos, meios e condições, surge e se desenvolve, de início, na base de subordinação formal do trabalho ao capital. No curso desse desenvolvimento, esta subordinação é substituída pela sujeição real do trabalho ao capital.

O modelo tem intensificado o êxodo (desterritorialização) do camponês, para territorializar grandes proprietários fundiários e empresas rurais na produção de monoculturas destinadas à exportação, em contraposição à demanda por alimentos, provocando em consequência, mais miséria, pobreza, violência, a degradação ambiental e o fim da diversidade agrícola. Oliveira (1999, p. 76-77) descreve:

No campo esse processo está igualmente marcado pela industrialização agrícola, ou seja, pelo desenvolvimento da agricultura capitalista que abriu a possibilidade histórica aos proprietários de terra ou aos capitalistas/proprietários de terra para a apropriação da renda capitalista da terra na sua forma diferencial e/ou absoluta. Está marcado, pois, pelo processo de territorialização do capital, sobretudo dos monopólios.

A lógica do capital no campo, travestida de projeto de modernidade dos defensores do agronegócio, objetiva sempre sua expansão, e avança por diversas regiões brasileiras, destruindo os biomas naturais, atacando povos originários, criando fronteiras novas, gerando novas diferenças econômicas, sociais e culturais. Tentam impregnar uma forma de vida sob o parâmetro da sua ética da mercadoria mercantilizada, em que tudo aquilo que não se encaixa na sua lógica de produção e lucro está excluído.

Impõe uma territorialidade capitalista e eurocêntrica em que o agronegócio se coloca na condição de dominador do ser humano e da natureza, assumindo papel designado a eles pelo capital internacional, em que tentam desconstruir as culturas não-hegemônicas, os saberes locais ou regionais, as formas de viver nas distintas formações sociais. Pela imposição do capitalismo em toda parte, tentam impedir que os povos do campo tenham uma compreensão de mundo a partir da própria visão e de suas epistemes próprias (PORTO-GONÇALVES, 2005).

O agronegócio atua influenciando ou controlando o uso social do espaço físico, tentando produzir uma homogeneidade ou qualidade única no território. É neste cenário de profunda soberba que acontece a tensão e o conflito que, muitas vezes, se faz de forma aberta, ação perversa, atentando contra a vida humana, causando mortes. Noutras, disfarçada e pouco perceptível, como na exploração da mão de obra trabalhadora, na segregação do camponês das decisões políticas e no acesso às políticas públicas.

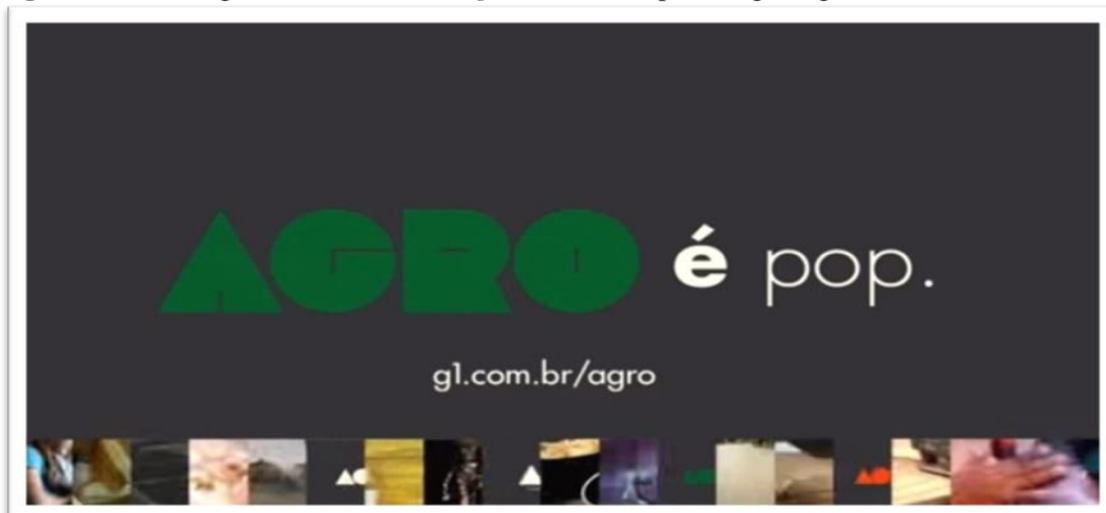
Oliveira (2003) cunhou o termo barbárie e modernidade ao relacionar as práticas e características do agronegócio brasileiro, sua forma de organização e reprodução, ao *modus operandi* do antigo latifúndio, colocando-os na condição de sinônimos, quando explicita a existência da exclusão, miséria, degradação ambiental, violência e assassinatos²² no campo. Ao mesmo tempo em que a produção do agronegócio, dos grandes e médios proprietários, é baseada na tecnologia e na produção para a exportação ao mercado externo, porém, os grandes proprietários, ainda se escondem na velha face da especulação de terra, quando a maior parte das propriedades rurais pouco produz e serve ao rentismo ou um misto entre rentismo e extração de mais-valia, utilizando da exploração da mão de obra, da valorização da terra como bem de capital e pela venda de *commodities* no mercado capitalista global.

Este modelo consome a natureza do capitalismo, qual seja, a acumulação de capital a partir da renda da terra, ou seja, “quanto a renda da terra, tem-se a partir do caráter da propriedade privada da terra, exercida por alguns em detrimento do restante da sociedade” (PAULINO; ALMEIDA, 2010, p. 99). O mercado transforma a posse da terra em valor superior, em poder social, político, em *status quo* dominante, em classe social dominante, reproduzida pela força de sua ideologia.

A terra, nessas condições, tornou-se mero espaço de especulação, para quem os veículos de comunicação produzem *merchandising* com a ideologia do agronegócio, tratada como um modelo rentável e necessário ao país. Com esta vertente, a Rede Globo de Televisão reproduz, diariamente, o comercial em cadeia nacional, que defende que: “o agro é pop... o agro é tech... o agro é tudo... e tá na Globo”, tentativa de expressar a ressignificação do latifúndio no cenário agrário nacional (Figuras 5 e 6).

²² A Comissão Pastoral da Terra – CPT (1993), através de pesquisas realizadas e publicadas em cadernos e na rede mundial de computadores, denuncia os conflitos a violência no campo e sua estreita relação com o agronegócio em suas áreas de expansão.

Figuras 5 e 6: Imagens do *merchandising* da TV Globo para o agronegócio



Fonte: Revista Globo Rural (janeiro de 2017).

Analisando este discurso poderíamos interpretar as abreviaturas: “*agro*” – voltado a sugerir o significado de um campo potencialmente apropriado para cultivo; “*tech*” – etimologicamente, traz a presença massiva de recursos tecnológicos; “*Pop*” – trata-se do popular para todos os gostos; em “*Tudo*” - noção de universalidade, que atende a todos, compreende o curso e percurso dos processos de modernização, inovações e transformações da agricultura; e em “*tá na Globo*” alcançando o imaginário de parcela significativa da população por meio da maior rede de televisão brasileira, por consequência, o agro representa o melhor para o país.

Essa aproximação da mídia com o agronegócio influencia a formação da opinião de grande parte da sociedade civil, funciona como aparato ideológico que facilita a inserção do agronegócio como parte do projeto de nação brasileira, em

detrimento da importância da agricultura camponesa para a manutenção da soberania alimentar para o território nacional.

Todo o aparato de comunicação disponível ao agronegócio brasileiro, sob a perspectiva do capital, busca criar condições políticas para continuar a ampliação, expansão, apropriação de terras para sua exploração e acúmulo. Avançam em fronteiras, inclusive internacionais, apropriando-se de territórios indígenas, camponeses, quilombolas, paraguaios, bolivianos... definidas em Camacho e Cubas (2011, p. 5) como um processo de territorialização que “significa a criação de territórios capitalistas que tem como essência a produção em grandes extensões de terra da monocultura para a exportação (*commodities*)”.

O Mato Grosso do Sul, pelas suas características de concentração da terra, conforme já historicizamos e, a força da monocultura agroexportadora sob território, torna-se um importante espaço de análise do território nacional, um recorte local como síntese aproximada das influências do mercado internacional no território e a compreensão das dinâmicas produtivas regionais, como exemplo, o setor sucroenergético da cana de açúcar e a celulose da monocultura de eucalipto, culturas organizadas de acordo com as vontades e a dinâmica do mercado externo.

Neste sentido, a incorporação do Cerrado sul mato-grossense às terras capitalizadas na década de 1970, utilizadas a pelo menos três séculos, até então, quase que exclusivamente para a criação de gado no sistema extensivo, se insere na produção da monocultura, primeiro da soja e do milho, posteriormente da cana e eucalipto, influenciada como política de Estado, conforme defendido pelo Presidente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), Luciano Coutinho: “[...] a especialização em produtos de tecnologia madura e disponível (*commodities*) torna a conquista de novos mercados fortemente dependentes da obtenção de custos inferiores aos dos concorrentes, o que restringe a agregação de valor” (COUTINHO, 2003, p. 338).

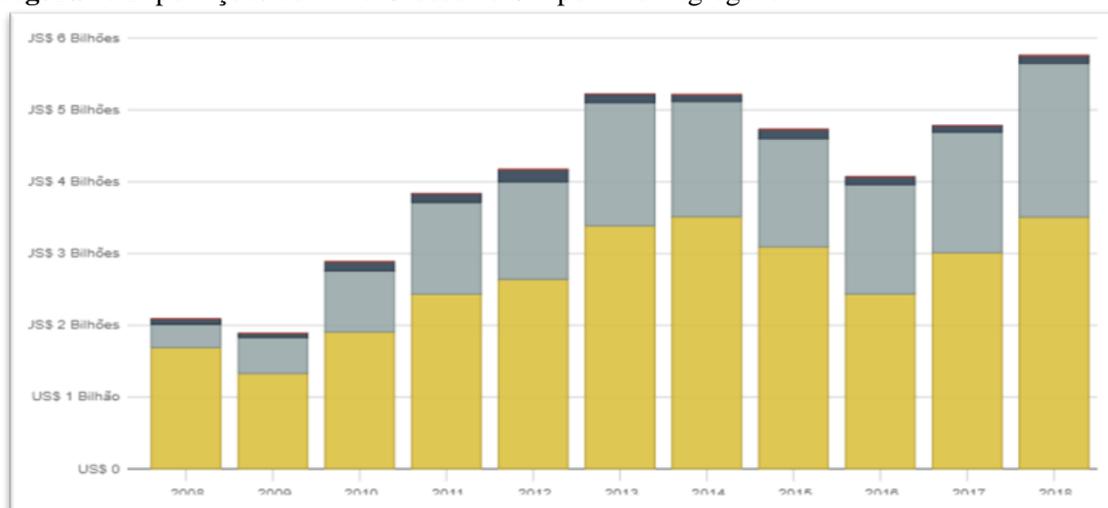
Commodities são entendidas como a produção de produtos básicos, matéria primas a ser industrializada, transformados em mercadoria, comprada e ou vendidos nas bolsas de valores, com seu preço estipulado pelo sistema capitalista financeiro internacional. Exemplificando: entre essas mercadorias produzidas no estado temos a soja, o milho, o ferro, o manganês, ou, pré-industrializados, como no caso da pasta de celulose bruta, o açúcar e álcool, sendo tratadas como ‘matriz desenvolvimentista’ do estado.

Como resultado dessa política, as exportações de produtos primários ou pré-industrializados têm um importante peso na balança comercial brasileira. Os produtos exportados pela produção agroindustrial do Mato Grosso do Sul confirmam a relação íntima entre a produção do agronegócio e o processo de pré-industrialização, baseado nos abatedouros, nas usinas de álcool e açúcar e na produção de celulose para exportação, quando os lucros maiores ficam com a agroindústria exportadora, como parte da renda da terra, ou seja, ocorrendo uma transferência de renda da fazenda capitalista para o capital agroindustrial (LAMOSO, 2011).

Para a produção das monoculturas há demanda de vasta área de cultivo para resultar em grande quantidade de grãos, madeiras, como também, o envolvimento de vasta área de produção no território do estado. É o resultado dessa produção são negociadas nas câmaras de comércio e bolsas de valores do mundo.

O gráfico da figura 7 representa a distribuição das exportações anuais do estado, no período de 2008 a 2018. Materializa a incidência da globalização na produção local, induzindo a uma produção pouco diversificada, influenciada pela dinâmica da economia internacional na cadeia produtiva de MS, ao determinar que nossas exportações estejam voltadas para a venda de *commodities* que, por sua vez, torna-se determinante na arrecadação de impostos para o Estado, como também reflete nas realidades municipais, daí advém a força do agronegócio na determinação das políticas e nas administrações públicas.

Figura 7: Exportações do Mato Grosso do Sul por fator Agregado



Amarelo: produtos básicos **Cinza:** produtos semimanufaturados **Preto:** produtos manufaturados
Fonte: Brasil-Comex/Vis, 2018.

Os números confirmam o que Delgado (2018, p. 23) considera como:

A mercantilização absoluta da propriedade privada contém contradição insanável com a função social da terra, não apenas pela exclusão dos camponeses, mas também pela exclusão das condições de vida civilizadas nos espaços urbanos, e ainda pela emergência dos novos riscos ambientais que o domínio privado absoluto do espaço da natureza impõe a sociedade nacional e planetária em pleno século XXI.

Impor limites a liberdade de ação do capital sobre o espaço territorial, no seu estágio monopolista, internacional e financeiro, é condição de possibilidade à própria democracia.

As formas como o agronegócio gerencia sua expansão sobre novos territórios, bem como, age nos territórios já apropriados, gera quase sempre, desigualdade, fome, conflitos, mortes junto às populações tradicionais, tentando condicioná-las a uma territorialidade única. Para tanto, utilizam-se da infraestrutura estatal presente no espaço como escolas, estradas, portos, hidrovias, aeroportos, ferrovias etc. e dos bens naturais como água e solo, definindo seu uso, reproduzindo uma territorialidade envolta pelo poder do agronegócio, garantindo uma rede de circulação e comunicação afinadas com seus interesses.

Para o agronegócio, a terra tem valor de troca (negócio, reprodução do capital), sua relação é específica para o enriquecimento, a terra é coisificada e, como consequência, os latifundiários não possuem vínculo material ou cultural-afetivo com o lugar, grande parte não reside na propriedade rural, são revestidos de identidade urbana. O lugar para o agro é apenas negócio, não possuindo um sentimento de pertença, no entanto se apropriam do espaço para buscar sempre renda da terra e/ou mais-valia do “bem” terra, por isso, sua territorialização significa a destruição da sociobiodiversidade que existia no campo antes de sua chegada. Como diz Delgado (2018, p. 17 - 19): a terra capitalizada ganha uma “[...] tendência muito forte de economia de mercado em tratar a terra como se fora ‘uma mercadoria como outra qualquer’ [...] a norma mercantil governando a estrutura agrária”.

Martins (1981, p. 59) acrescenta: “Por isso, não podemos confundir a *propriedade capitalista* com a *propriedade familiar*, ainda que propriedade privada. São coisas completamente diferentes, ainda que a passagem de uma a outra seja muito sutil e a muitos pareça não existir diferença alguma” (grifos do autor).

O contorno imposto pelo capital do agronegócio influencia sobremaneira a realidade de vida do camponês e dos povos originários representadas: na exploração da mão de obra a salários insignificantes (superexploração do trabalho) dos povos

originários e dos camponeses para a produção de monocultura; no uso indiscriminado de agrotóxico que contamina os recursos naturais e os sujeitos, dificultando a produção no espaço, pois não utilizam esses agroquímicos; na forma do controle dos territórios, estabelecendo barreiras ao direito de ir e vir, através de bloqueios em estradas e no acesso a rios e matas.

Nesse contexto, reforça-se a tese de existência de uma zona de fronteira, imaginária ou não, entre o agronegócio e o camponês, constituída de tensão constante, de disputa e de conflitos, com a função de separar, demarcar, controlar, delimitar os dois territórios distintos, produzindo processos de dominação ou apropriação do espaço físico por agentes não-estatais que possuem controle (jurídico/político/administrativo), dominação (econômico-social) e apropriação (cultural-simbólica) do espaço geográfico.

No encontro desses dois mundos, latifundiarista do agronegócio e o camponês, está a parte mais perceptível desses dois territórios distintos, o espaço de fronteira, lugar propício para ocorrer relações propensas ao conflito, descobertos ou ocultos. Fronteira assim caracterizada por Martins (1997, p. 13):

[...] fronteira de muitas e diferentes coisas: fronteira da civilização (demarcada pela barbárie que nela se oculta), fronteira espacial, fronteira de culturas e visões de mundo, fronteira de etnias, fronteira da História e historicidade do homem. E, sobretudo, *fronteira do humano*. Nesse sentido, a fronteira tem um caráter litúrgico e sacrificial, porque nela o outro é degradado para, desse modo, viabilizar a existência de quem o domina, subjuga e explora. (Grifos do autor).

Diferenças e disputas encontradas no projeto por uma Educação do Campo, em cujo espaço o agronegócio interfere nas escolas do campo, influenciando no currículo, no projeto político e pedagógico, na escolha de administradores (diretores e coordenadores), no nome de escolas – escolas no campo com o nome do latifundiário antigo dono da terra²³. Por meio de projetos pontuais, em grande parte do território nacional como o Programa Agrinho, desenvolvido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), administrados pelos interesses ligados ao agronegócio, que desenvolve cursos e concursos estudantis, como o objetivo de aprofundar a prática do agronegócio em escolas públicas do campo.

²³ Como no caso da Escola Estadual Paulo Eduardo Souza Firmo, localizada no Assentamento Fazenda Eldorado no Município de Sidrolândia.

Como contraponto de resistência, é no território campesino da Reforma Agrária que se consolida uma nova categoria social reconhecida no assentado, que se organiza para romper com a subalternidade imposta pelo capital no campo. Carrega consigo o acúmulo das lutas históricas de índios desterritorializados, negros escravizados e os Sem Terra, sujeitos que produziram na história brasileira os contornos das lutas e disputas por terras contra o capital e o latifúndio no Estado de Mato Grosso do Sul no período contemporâneo. E são esses sujeitos que irão originar, produzir e desenvolver as práticas de uma Educação no e do Campo.

2.3 - O processo de gênese e organização dos movimentos socioterritoriais²⁴ brasileiros

O Brasil é marcado pela concentração fundiária desde a ocupação portuguesa, quando teve início a posse terra. Como forma de ocupação do espaço, a colônia foi distribuída em um sistema de Sesmarias, áreas extensas no interior das capitânicas, relocadas a terceiros pelos donatários, sesmeiros beneficiados, que deveriam prestar serviços ao rei ou a coroa, além de ser cristão e possuidor de bens e posses, com autoridade suficiente para demarcar, ocupar e produzir no lote concedido, significando o desmatamento e a produção da monocultura na terra.

Sobre o modelo de Sesmaria implantando no Brasil, Andrade (1980, p. 17) descreve:

[...] Iniciada a colonização, implantaram os portugueses o sistema das sesmarias em que os donatários das capitânicas hereditárias, por delegação do rei de Portugal, poderiam doar terras, com extensos limites, aos seus amigos e companheiros d'armas, desde que fossem cristãos, tivessem condições econômicas de fazer o aproveitamento da terra e de defende-la contra o ataque dos índios que estavam sendo expropriados. Cometia-se, assim, em nome do progresso, da civilização um ato de violência contra os indígenas, que passavam a ser despojados de sua única fonte de alimentos, ao mesmo tempo que os privava da liberdade, uma vez que os sesmeiros podiam pré-los e escravizá-los.

²⁴ Vamos tratar somente dos movimentos populares, pois as práticas dos movimentos socioterritoriais podem objetivar manter a ordem ou romper com as estruturas de dominação vigente. Tendo em vista que os movimentos sociais, “criam uma identidade coletiva de interesses político-cultural comuns ao grupo organizado em espaços não-institucionalizados. Estes sujeitos interferem de maneira direta nas transformações ou na manutenção da ordem vigente dependendo da ideologia que seguem: progressista ou reacionária” (CAMACHO, 2014a, p. 223).

Portanto, para desenvolver o modo capitalista de produção no Brasil a terra desde princípio fora colocada na condição de ‘cativa’, “[...] matriz estrutural e histórica da sociedade que somos hoje. [...] modelo de economia concentracionista [...]” (MARTINS, 1986, p. 10), coloca camponeses, indígenas e, posteriormente, aos negros, o acesso à terra, “restando a posse precária como alternativa” (ALMEIDA; PAULINO, 2010, p. 121). Tiveram que estabelecer formas de luta e organização para buscar acesso do direito à terra, luta de classes contra o capital desde princípio. Enfrentamento tratado como invasão à propriedade privada, tentando camuflar a evidente luta e resistência contra o sistema capitalista de produção e suas formas de exploração do trabalho e domínio dos bens de produção e da natureza.

No processo histórico de organização das forças trabalhadoras, a coletivização das ações e o respeito à decisão coletiva sempre estiveram presentes. Das formas de organização para a reterritorialização, dos indígenas no passado temos levantes produzidos na luta pelo seu território e, no presente, temos os acampamentos de beira de estrada e a ocupação das terras tradicionais em poder do latifúndio, até a definitiva demarcação. Dos negros a formação dos quilombos, dos camponeses a ocupação, as marchas e a organização contemporânea dos movimentos camponeses, como forma de denunciar e lutar pela reforma agrária, pela terra para quem nela trabalha e produz alimentos de forma sustentável e saudável para a população brasileira.

Para Fernandes (2000, p. 19), dos diversos instrumentos utilizados pelos movimentos populares do campo para alcançar a terra:

A ocupação é uma realidade determinadora, é espaço-tempo que estabelece uma cisão entre latifúndio e assentamento e entre o passado e o futuro. Ocupação como espaço de luta aos Sem Terra representa a fronteira entre o sonho e a realidade, que é construída no enfrentamento cotidiano com o latifundiário e o Estado.

Para Feliciano (2006, p. 103) a “ocupação de terras é uma forma de luta da classe camponesa na busca da criação, recriação e reprodução do modo de vida baseado principalmente na autogestão e na liberdade”.

A ocupação é necessária pelas formas de domínio que o capital exerce sobre as terras desde a introdução no Brasil da monocultura. E no processo de ocupação das terras pelos portugueses, os Povos Indígenas transformam-se em primeiras vítimas. Desde onde alcançava o domínio português através das sesmarias e das bandeiras,

índios eram escravizados, suas terras sagradas, integrantes de sua cultura, eram saqueadas e tomadas. Marissowa (2001, p. 56) defende que a luta pela Terra no Brasil surgiu: “no mesmo instante em que os portugueses perceberam que estavam em uma terra sem cercas, encontravam tudo disponível. Os habitantes do local, então, diante de armas e intenções nunca imaginadas, tiveram que lutar contra a invasão”.

Neste sentido, Fernandes (2000, p. 25) reafirma que a:

[...] história de formação do Brasil é marcada pela invasão do território indígena, pela escravidão e pela produção do território capitalista. Nesse processo de formação de nosso país, a luta de resistência começou com a chegada do colonizador europeu, há 500 anos, desde quando os povos indígenas resistem ao genocídio histórico. Começaram, então, as lutas contra o cativo, contra a exploração e, por conseguinte, contra o cativo da terra, contra a expropriação, contra a expulsão e contra a exclusão, que marcam a história dos trabalhadores desde a luta dos escravos, da luta dos imigrantes, da formação das lutas camponesas. Lutas e guerras, uma após a outra ou ao mesmo tempo. sem cessar, no enfrentamento constante contra o capitalismo.

Fernandes (2000) descreve que 350 mil índios foram escravizados entre os séculos XVI e XVII, resultando na luta e resistência das etnias como os Tamoios, os Potiguaras e os Guaranis. Os diversos indígenas do período, organizavam instrumentos de resistência como a Confederação dos Tamoios e produziam guerras como a dos Potiguaras no Norte do Brasil. Como também no Sul, Preziosi e Hoornaert (1995, p. 91 – 92) afirmam que 12 mil índios Guaranis, na fronteira entre Argentina, Paraguai e Uruguai, guerreavam sob o comando de Sepé Tiaraju, contra a escravidão indígena e o domínio de suas terras por portugueses e espanhóis.

A forte resistência indígena à dominação e o momento histórico do capitalismo no período, com uma estrutura rudimentar primária e introdutória, passaram a utilizar da prática da escravidão negra para dar condições de alicerçar o desenvolvimento. Paulatinamente, os indígenas foram sendo substituídos por negros, ao mesmo tempo em que a maior parte dos grupos indígenas quase foram totalmente dizimados.

O tratamento desumano a negros não acontece sem resistência, lutas e guerras e, uma das formas mais significativas foi a organização dos quilombos²⁵, que se

²⁵ Florentino e Amantino (2012) *apud* Hall (1992, p. 201 – 236), remetem os quilombos à refúgios com “redes estáveis de sociabilidade e auxílio permitiam a obtenção de alimentos, armas, munição, dinheiro e informações que garantiam a sobrevivência presente e futura. [...] Por ensejar o escoamento de parte do que se coletava e produzia, tais redes modulavam a inserção quilombola no mercado [...] interação com o entorno funcionavam como uma espécie de “acumulação primitiva”, que sedimentava a eventual

multiplicaram pelo território brasileiro. Tornaram-se referência de terra livre, mas marginalizados pela sociedade colonial, em cujo espaço negros, índios e trabalhadores conviviam em harmonia. O quilombo que mais se destacou foi o União dos Palmares, localizado na Zona da Mata entre Alagoas e Pernambuco, liderados por Ganga Zumba e Zumbi a partir de 1602. Plantavam milho, feijão, mandioca, cana-de-açúcar, criavam galinha, pescavam e caçavam para subsistência (FERNANDES, 2000).

Oliveira (1994, p. 20), citando Comissão (1987), explica a organização e resistência dos quilombos:

O maior dos quilombos foi o de Palmares, em Alagoas. Este foi o que mais tempo resistiu aos ataques dos fazendeiros. Essa resistência que durou cem anos deve muito a seu líder Zumbi e à sua capacidade de organização. O número de habitantes neste quilombo chegou a vinte mil. Era uma verdadeira cidade onde os negros viviam numa comunidade de fato. Aí se fazia a experiência de fraternidade verdadeira. Era o lugar onde os negros se sentiam iguais de verdade. O quilombo dos Palmares tinha sua base na organização social e política para se defender dos exércitos dos fazendeiros e para garantir a posse coletiva da propriedade. Os quilombos representavam a única possibilidade, fora a morte, para fugir da escravidão e a tentativa de estabelecer uma comunidade negra, autônoma, livre, no meio da floresta. O quilombo dos Palmares foi destruído por um grande caçador de índios e negros chamado Domingos Jorge Velho e seus soldados. Este capitão-do-mato assassinou Zumbi e muitos outros negros e índios, além de recapturar outros para vendê-los e enriquecer com isto. Mesmo com a destruição de Palmares e com a morte de Zumbi, os negros continuaram a fugir das senzalas e a se agrupar nas florestas, lutando pela sobrevivência e pela liberdade.

Sua existência representaria modelo para criação de novos territórios e aos senhores escravocratas não interessava. A Guerra dos Palmares foi um dos episódios de resistência escrava mais notáveis na história da escravidão humana no mundo, contra o cativeiro e o trabalho forçado. Palmares foi dizimado pelo exército de jagunços em 1670.

A escravidão no Brasil durou três séculos como prática aceitável e chancelada pela coroa portuguesa. O fim dessa prática ocorreu com a pressão internacional, principalmente da Inglaterra, que para Klein (1987) e Clementi (1974) produziu: A) um movimento abolicionista na Europa que influencia na ação concreta de cada país; B) a

transição da horda instável e constantemente à beira da extinção para a comunidade rural quilombola plena de sentido histórico – ou seja, para o estágio de grupo funcionalmente agregado que ocupava um determinado espaço e época, portador de estrutura social e política razoavelmente complexa, cujos membros eram conscientes de sua singularidade e identidade. [...] permitindo-lhes desfrutar de razoável controle sobre as suas vidas, os seus bens e o seu território”.

saída da Inglaterra do tráfico de pessoas corrobora com a extinção do tráfico, possibilitou a criação do movimento pela abolição do tráfico. Deflagram campanha de opinião pública impulsionada pela derrota de Napoleão na batalha de Waterloo, em 1815. A Inglaterra se transforma em ‘guardiã dos mares’, culminando no fim do tráfico negreiro.

O acontecimento internacional transforma-se em dificuldade para o tráfico de negros entre a África e o Brasil, conjuntamente com pressões internas contra o regime de escravidão, as lutas e as rebeliões dos escravos convertem-se em elementos de pressão eficazes pela abolição da escravidão. Em 13 de maio de 1888, a Princesa Isabel promulga a Lei Áurea, Lei Imperial n.º 3.353, determinando o fim da escravidão no Brasil. Fernandes (2000, p. 27) afirma que:

Com o fim da escravidão, a geração do trabalho livre determinava uma outra relação social: a venda da força de trabalho. O escravo não vendia sua força de trabalho, ele era vendido como mercadoria e como produtor da mercadoria. Ele era objeto de comércio do seu proprietário. Com a formação do trabalho livre, conservou-se a separação entre o trabalhador e os meios de produção. Agora a subordinação acontecia pela venda de sua força de trabalho ao fazendeiro, ao capitalista.

No desenvolvimento do capitalismo no Brasil nem todos os trabalhadores das terras eram escravos, nesta categoria encontravam-se os sitiantes, os agregados, os posseiros e negros já alforriados por algum motivo. Porém, suas realidades de vida eram limitadas por uma sociedade escravocrata, que subjugava, explorava, cerceava e, também, tomava as terras dos que de alguma forma as possuíam, por meio da força bruta, incorporando-as aos latifúndios.

O capitalismo mesmo com suas formas grotescas de exploração humana como o escravismo, se traveste de modernidade, ao empunhar a bandeira de não escravidão, na sua capacidade de transmutação. Marx (2011) enxergava práticas maléficas e destruidoras mesmo nas intenções de modernidade do capital. Para ele, esta ‘modernidade’, também está associada à sua necessidade de acumulação. Em O Capital, apresenta crítica radical dos horrores da expansão colonial: a escravização ou o extermínio dos indígenas, as guerras de conquista, o tráfico de negros.

A ‘boa ação da modernidade’, no entanto, não aconteceria sem antes garantir a consolidação e posse da terra aos que a detinham desde as Sesmarias. Para tal efeito, lançam mão da Lei de Terras em 1850, que disciplina e define a posse de terras no

Brasil. Com esta lei, terras devolutas somente poderiam ser apropriadas mediante a compra e, as que já se encontravam de posse dos latifundiários, deveriam pagar certa quantia à coroa portuguesa para receber seu título definitivo. É neste instante que a “luta por liberdade se desdobrará, igualmente, na luta pela terra” (MARTINS, 1986, p. 27).

Para Martins (1986, 2008, p. 55),

[...] neste momento, o capitalismo criou novas relações; a terra tornou-se cativa, enquanto a mão de obra era escrava, as terras estavam livres, mas com a Lei de Terra em 1850 e a abolição da escravatura um pouco mais tarde, as terras ficaram ‘escravizadas’ através da propriedade privada capitalista.

Ao abordar a questão, Andrade (1980, p. 18) afirma que:

[...] o sistema de posse e uso da terra se constitui em uma continuação do sistema implantado no período colonial, com a sesmaria se transformando em grande propriedade latifundiária, tornando-se propriedade privada, é explorada pelo proprietário – uma pessoa física, quando um indivíduo, ou uma pessoa jurídica, quando uma empresa – com poderes quase ilimitados sobre a mesma.

Ribeiro (1995, p. 221), correlacionando ‘o fim’ da escravidão com o advento da Lei de Terras, defende que:

O cativo do homem chegar ao fim quarenta anos depois de ter começado o cerco à terra: o cativo da terra. A terra no Brasil começava a ser cercada pelos emergentes coronéis, latifundiários e grileiros. De modo que os escravos que abandonavam as fazendas vagavam pelas estradas e acampavam. Mas com as cercas eles estavam impedidos de ter acesso à terra. Mesmo que procurassem viver livres como viveram nos quilombos era impossível, já que sem-terra caíram na condição de miseráveis. E todas as vezes que acampavam nas fazendas, os proprietários convocavam as forças policiais para expulsá-los.

A Lei de Terras que vigorou no período de 1850 a 1930, definitivamente foi criada e teve seu período de validade estendido de acordo com os interesses de cada estado, para garantir a posse da terra a uma elite, deixando de fora, pela imposição de sua compra, índios, negros, posseiros, camponeses.

A transformação da terra em mercadoria, financeirização e posse, demarcou a violência contra o povo, representando as extensões históricas do latifúndio em todo o tempo e em todo o espaço, no que determina a realidade da questão agrária no Brasil até

os dias atuais. Muitos dos que moram nas áreas urbanas ou vagam em acampamentos de beira de estradas hoje, são netos e bisnetos de camponeses expulsos da terra no passado que continuam migrando. São esses cidadãos que formam a categoria conhecida na atualidade como Sem Terra.

Revoltas que produziram lideranças como Antônio Conselheiro, que, juntamente com seus seguidores, ocuparam a fazenda Belo Monte, no Arraial de Canudos, em 1893, onde viveram aproximadamente 10 mil pessoas. Numa forma de organização peculiar, todos tinham direito à terra e à produção que se realizava através do trabalho cooperado, criando um fundo comum com o objetivo de garantir a velhos e desvalidos suas subsistências de forma digna. Acusados falsamente de conspirar contra a República em prol da volta da monarquia, o movimento foi massacrado em 5 de outubro de 1897, por 5 mil soldados que destroem e matam quase todos da comunidade (FERNANDES, 2000, p. 14-30).

Em Os sertões, Euclides da Cunha (1982, p. 433) descreve:

Canudos não se rendeu. Exemplo único em toda a história, resistiu até o esgotamento completo... caiu no dia 5 de outubro de 1897, ao entardecer, quando caíram os seus últimos defensores, que todos morreram. Eram quatro apenas: um velho, dois homens feitos e uma criança, na frente dos quais rugiam raivosamente cinco mil soldados.

Na mesma forma de organização de Canudos, outro importante enfrentamento acontece no início do século XX, a Guerra do Contestado, em 1908. Produzida pela cortesia do governo brasileiro ao conceder grande porção de terra de 30 quilômetros de largura à empresa norte-americana Brazil Railway Company, com objetivo de construção da ferrovia São Paulo-Rio Grande. Naquelas terras viviam centenas de famílias, que em decorrência do empreendimento foram expropriadas, expulsas e suas terras desflorestadas pela empresa que comercializava a madeira. Ao final da construção da ferrovia, 8 mil trabalhadores contratados de outros estados ficaram desempregados.

Martins (1981, p. 26) ao abordar a Guerra do Contestado afirma:

A maior guerra popular da história contemporânea do Brasil foi a Guerra do Contestado, uma guerra camponesa no sul do país, nas regiões do Paraná e Santa Catarina de 1912 a 1916. Abrangeu 20 mil rebeldes, envolveu metade dos efetivos do Exército brasileiro em 1914, mais uma tropa de mil "vaqueanos", combatentes irregulares. Deixou um saldo de pelo menos três mil mortos.

É esta negação à terra aos camponeses que produziu o embrião da composição dos atuais movimentos socioterritoriais de luta pela reforma agrária. São estes levantes do passado, por vezes em luta contra o próprio Estado, em outras contra os coronéis, que produziram o acúmulo de forças, construído pela história de resistência representadas nas lutas de indígenas e negros, já explicitados, como também, nas revoltas camponesas, exatamente pela expropriação da terra pela elite branca.

Sem-terra e sem emprego, perambulam, ocupam terra, saqueiam, se oferecem como jagunços para conseguir emprego, mas, também, formam o movimento. Liderados por José Maria, depois de diversos enfrentamentos, fixaram-se, por último na região de Taquaruçu (SC), entre os estados do Paraná e Santa Catarina. Eram cinco mil pessoas em localidade em que não existia propriedade privada, era terra devoluta. Em dezembro de 1914, sete mil homens formados pelas tropas federais, jagunços de coronéis e outros contratados pela empresa norte-americana, os encurralam, os deixam sem suprimentos e dão fim à resistência (DERENGOSKI, 1987).

Para Corrêa (1995), os fazendeiros eram tratados de coronéis, reconhecidos pelo Estado ao garantir o controle do voto de dezenas, centenas ou milhares que dele dependiam para sua vida ou morte. Portanto, sujeitos políticos, localizados em determinada região ao estabelecer seu território ‘currel eleitoral’, manipular seus agregados e, garantir do aparelho do Estado atendimento de suas demandas imediatas e de longo prazo.

No Nordeste, como forma de resistência, principalmente contra o domínio dos coronéis, surge o cangaço, sendo os cangaceiros mais reconhecidos pela história, Virgulino Ferreira da Silva ‘Lampião’ e Maria Alia da Silva, a ‘Maria Bonita’. Tornar-se cangaceiro era decorrência à ação em defesa da própria dignidade e da vida de sua família. Nessas terras a lei não alcança o coronel, ele é ou está acima da lei, restou bem pouco à resistência camponesa se não a rebelião (FERNANDES, 2000).

Martins (1981, p. 60) ao tratar da questão, define o cangaço como:

[...] uma forma de organização de camponeses rebeldes que atacavam fazendas e vilas. Os grupos eram formados, principalmente, por camponeses em luta pela terra, expulsos de suas terras pelos coronéis. Os cangaceiros replicavam, vingando-se em uma ou mais pessoas da família do fazendeiro. Os diferentes grupos cangaceiros desenvolviam suas ações por meio de saques nas fazendas e nas casas comerciais. Alguns, como foi o caso do bando de Lampião, não distinguiam o rico coronel do camponês. Essa forma de banditismo colocava em questão o próprio poder do coronelismo.

Como todo movimento de rebeldia, Lampião e Maria Bonita foram mortos, juntamente com seu bando, pelas tropas militares volantes em 1938. Suas cabeças foram expostas em praça pública como exemplo.

As resistências que percorreu por toda a história do Brasil, como as dos negros, dos indígenas, messiânicos ou de cangaços, produziram movimentos socioterritoriais, que sempre foram destroçados pelas elites e seu poder militar constituído, por vezes apoiados por jagunços. Movimentos socioterritoriais que na concepção de Martins (1981, p. 62) eram:

[...] movimentos populares que acreditaram na construção de uma organização em oposição à república dos coronéis, da terra do latifúndio e da miséria. Em nome da defesa e da ordem, os latifundiários e o governo utilizaram as forças militares, promovendo guerras políticas. Não era a monarquia que combatiam, mas sim a insurreição dos pobres do campo.

Fora o cerco às terras e a vidas que conceberam essas formas de organizações. Os levantes eram demarcações políticas desses movimentos camponeses, desafiavam e contestavam a ordem instituída. Aconteciam de forma isolada no tempo e no espaço, porém, distribuídas em quase todo o território nacional.

Avançando um pouco mais na história, nos anos 50 do século XX, já com o direito ao voto instituído no Brasil à homens e mulheres, teremos a organização das Ligas Camponesas e dos sindicatos dos trabalhadores rurais. Os trabalhadores continuaram a questionar o modelo capitalista agrário, na luta pela implementação de uma política de reforma agrária, como também, introduziram nas reivindicações a garantia de melhores salários, direitos previdenciários, educação, saúde e outros para o camponês.

O momento político possibilitou que partidos, como o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e a Igreja Católica contribuíssem com a organização dos camponeses, dos posseiros, dos pequenos proprietários, dos colonos, dos arrendatários, dos trabalhadores assalariados rurais, construindo resistência na terra. O apoio oportunizou a realização de congressos e encontros de formação, em que, inclusive, ocorreram disputas pelos conceitos e ideias de campo e de luta no campo que deveria desenrolar-se, sobretudo, reforma agrária como uma política pública para democratizar o acesso à

terra, ressocializar expropriados, como solução para as injustiças impostas aos povos do campo.

Com o fim da era Vargas as Ligas Camponesas ganham força e forma contra a expulsão e expropriação. Com suas organizações sendo criadas em quase todos os estados, participando milhares de camponeses. Oliveira (1994, p. 17), defende que “[...] as Ligas Camponesas sacudiram o campo nordestino nos anos cinquenta e sessenta”. Porém, havia divergências e polarização no conceito e forma de atuar no seu interior, que, no período entre 1947 e 1954, durante os governos Dutra e Vargas, com a declaração da ilegalidade do PCB, facilitou a repressão violenta às Ligas. Repressão produzida, inclusive e novamente, por fazendeiros e seus jagunços. (FERNANDES, 2000).

O retorno das atividades das Ligas ocorre concomitantemente com a do PCB legalizado. O partido elege o deputado Francisco Julião, ligado à luta camponesa, como também, em Vitória de Santo Antão, é criada a Liga Camponesa da Galiléia. O modelo de resistência incentiva o surgimento de novas Ligas em outros 13 estados, em que retomaram o processo de formação, além de trabalharem pela construção de uma consciência nacional pela reforma agrária. Os latifundiários reagem frente à organização camponesa, matam diversos trabalhadores em conflitos com fazendeiros, como João Pedro Teixeira, fundador da Liga de Sapé na Paraíba, em 1962.

Para Fernandes (2000, p. 33), as atuações das Ligas eram pela:

[...] luta pela reforma agrária radical, para acabar com o monopólio de classe sobre a terra. Em suas ações, os camponeses resistiam na terra e passaram a realizar ocupações. Por parte das instituições, ao contrário, tanto o PCB quanto a Igreja Católica defendiam uma reforma agrária que deveria ser realizada por etapas, por meio de pequenas reformas e com indenização em dinheiro e em títulos.

A defesa de reforma agrária radical pelas Ligas Camponesas abre fissuras na organização camponesa, principalmente porque o PCB e a Igreja Católica defendiam um processo lento e contínuo a partir da compra de terra e não da desapropriação dos latifúndios. Em 1954 o PCB cria a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas (ULTAB) a partir do estado de Pernambuco. Os movimentos produzidos e executados pela ULTAB caminhavam para uma aliança camponesa-urbana na região, defendiam a sindicalização no rural, melhores salários, legislação trabalhista para o campo e, acesso à previdência. Do mesmo modo os camponeses organizados no Sul do país, com

experiência de organização e lutas anteriores, o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER), apoiados por Leonel Brizola e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) (ECKERT, 1984).

A Igreja Católica apoiava a luta camponesa através do Serviço de Assistência Rural e o Serviço de Orientação Rural, ambos conservadores. A divergência de ideias era motivo de grandes disputados nos congressos, como resultado não acontecia a unicidade na luta e na organização. Dessa fragmentação, em 1962, cria-se a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), subordinado ao Governo Federal.

A criação de uma Confederação alinhada com o governo, a existência de movimentos afeitos ao diálogo, a uma reforma agrária que aconteceria na negociação e na compra e indenização das terras, provoca divisão entre os movimentos, como também, impõem às Ligas Camponesas isolamento, que passam a não participar mais dos debates nacionais e acabam por perder força, quando ocorre a prisão de seus líderes. Institucionaliza-se as lutas de um lado, enquanto, do outro, o movimento sindical reivindica direitos para o campo: salário (MARTINS, 1981; PEREIRA, 1990).

Nas histórias de luta dessas organizações camponesas, podemos citar como exemplos, em Governador Valadares, Minas Gerais, posseiros contratados por fazendeiros para derrubar matas e plantar em troca da subsistência, que após destocar as fazendas são expulsos. Desempregados e sem-terra organizaram a luta pela desapropriação de uma fazenda experimental do Governo Federal. Em 30 de março de 1964, com o golpe militar, o movimento fora rechaçado, muitos trabalhadores foram presos e torturados, interrompendo a luta pela terra na região (MARTINS, 1981; PEREIRA, 1990).

A utilização de mão de obra de posseiros, sem-terra, camponesinos para a formação de fazendas é ação da reprodução ampliada do capital em um dado momento. Utilizam do exército reserva de mão de obra de acordo com seus interesses e necessidades, como instrumento para oportunizar condições de melhor apropriação da renda da terra. Ao alcançar seus propósitos dispensam os trabalhadores que são transformados, novamente, em exército reserva. É esta situação que produz a luta social capital-trabalho e, a ocupação da terra torna-se possibilidade de ressocialização dos sem-terra, num tenso processo de desterritorialização-territorialização através da luta pela terra.

No Espírito Santos, ocorreram conflitos entre trabalhadores, polícia militar e jagunços, em uma aliança entre este estado da federação e fazendeiros. Muitos trabalhadores foram mortos e a situação de enfrentamento perdurou até o golpe militar de 1964, quando as lideranças foram presas e o movimento dispersado da região (FERNANDES, 2000).

No Estado de Goiás, a construção da Transbrasiliana valorizou as terras devolutas ocupadas por posseiros no entorno da obra. Passaram, então, a ser griladas por fazendeiros utilizando-se de jagunços para a intimidação. Era prática queimar roças e atacar cidades. A organização dos camponeses fundou sindicatos, elegeu o Deputado Estadual José Porfírio, comprometido com a causa. Porém, com o golpe militar destrói-se toda a organização camponesa na região, prende-se e tortura-se os líderes, inclusive José Porfírio, que após ser preso e solto, desaparece em 7 de junho de 1973 (BARBOSA, 1988; MEDEIROS, 1989).

No Norte e Sudoeste do Paraná em 1957, camponeses em luta contra latifundiários envolvidos em compra e venda de terra irregular que ocorria com a proteção do governo estadual, são atacados pela polícia militar e são despejados violentamente. Após o fato, os trabalhadores se organizaram e tomaram as cidades de Pato Branco, Capanema e Francisco Beltrão, enfrentando os grileiros. Desta luta resulta na entrega, em 1962, pelo governo João Goulart, dos títulos definitivos das terras às famílias posseiras (GOMES, 1987).

No Maranhão, Asselin (1982) e Sader (1986) relatam que na região de Pindaré, no Oeste do estado, famílias com um histórico de expulsões, após preparo da terra e plantio de arroz, entram em disputas com grileiros que possuíam uma aliança política com o prefeito e o governador. Tem início intensos conflitos pela terra e contínua resistência dos camponeses.

No Rio de Janeiro, nos municípios de Nova Iguaçu, Cachoeiras de Macacu e Duque de Caxias, Estado, parlamento e judiciário, num conluio com grileiros, utilizam sentenças fraudulentas e uso da força policial para queimar lavouras e desocupar terras de posseiros. Como forma de resistência, camponeses organizaram a Liga Camponesa Fluminense, forjaram lideranças como José Pureza, que marcharam à Assembleia Legislativa, ao Palácio de Justiça e Palácio do Governo, forçando o governo a designar uma área para essas famílias. No entanto, com a chegada do regime militar o decreto fora revogado, as famílias transferidas para outra região, pondo fim à Liga Camponesa Fluminense (PUREZA, 1982; MEDEIROS, 1989).

Em São Paulo, entre as décadas de 1950 e 60, na região de Araraquara, Ribeirão Preto, Andradina, Lins e no Pontal do Paranapanema (espaço geográfico no estado que abrange 32 municípios), aconteceu forte resistência campesina até os dias atuais contra a prática de regularização de terras devolutas griladas), muitos conflitos graves por terra aconteceram. Nas mesmas condições, grilagem acompanhada da exploração da mão de obra dos trabalhadores rurais com o não pagamento de salários decorrente da derrubada de florestas, produzem reação e enfrentamentos, quando queimavam suas casas e roças de arrendo na terra grilada e incorporada aos latifúndios. Como consequência, força policial do Estado, acompanhadas de jagunços, executaram prisões de lideranças e despejos forçados. Após mais de década de luta acontecem as primeiras demarcações definitivas de terras para o assentamento dessas famílias (MARTINS, 1981; WELCH; GERALDO, 1992).

Porém, foi a resistência desses movimentos populares que formaram a base e o acúmulo para a existência dos movimentos socioterritoriais camponeses no campo brasileiro de hoje. São deles a prática de ocupação de terra e prédios públicos, as marchas, etc. São instrumentos utilizados no passado e no presente como forma de reivindicar reforma agrária.

Como percebido em toda a narrativa, grande parte dos embates contra os movimentos populares do campo sempre tiveram participação de militares. Com a derrubada do presidente João Goulart em 1964, ocorre a tomada do poder pelos militares em um golpe militar. Ação patrocinada pelos Estados Unidos da América (EUA), através da aliança entre militares e representantes da burguesia: banqueiros, latifundiários, empresários, industriais, etc. Martins (1994), defende que o golpe não seria possível sem a intervenção ideológica dos grandes proprietários de terra. Golpe consumado, decreta-se o fim da democracia e repressão violenta como forma de desmobilizar a organização dos trabalhadores, aniquilando suas organizações sindicais e socioespaciais, perseguindo lideranças, assassinando e exilando (FERNANDES, 2000).

Sobre as disputas e mortes no campo Oliveira (1994, p. 17) afirma que:

O número de mortos no campo, pelas batalhas da terra, foi crescendo, dobrando. E, se transformando qualitativamente. Não morre unicamente o posseiro que ocupa a posse, morre também os líderes sindicais, aqueles que o apoiam e defendem: os padres, os pastores, os agentes pastorais, os advogados, etc.

Estávamos num mundo de bipolaridade e em plena Guerra Fria, disputas econômicas e políticas entre União Soviética (comunista) e os Estados Unidos da América (capitalista). Nesta conjuntura, os militares tornaram-se protagonistas do período mais sangrento da história do Brasil. A tortura e o extermínio tornaram-se política de Estado, usada deliberadamente para sufocar e exterminar qualquer tipo de revolta ou levante popular por direitos. Todos os militantes que lutavam por democracia, direitos humanos, reforma agrária e outros, eram perseguidos, torturados, mortos ou exilados além de serem qualificados de comunistas. As Ligas Camponesas e outros movimentos foram para a clandestinidade, aos poucos seus líderes foram mortos e os movimentos asfixiados consumando o completo fim.

Como consequência da aliança militar e burguesa, o Brasil sofre retrocesso, a concentração de terra e renda aumentam, como também, a desigualdade social e a miséria. No campo latifundiário é implementada a ‘modernização conservadora’ através da mecanização e produção de monocultura. A industrialização da cidade torna-se aliada do latifundiário, que também se traveste de moderno ao assumir a designação de agronegócio, devido a necessidade de justificar a concentração de terra cada vez maior.

Esta modernização introduz outra categoria de trabalhadores no campo, o boia-fria, assalariado precarizado, originariamente os responsáveis pela organização atual dos Sem Terra (FERNANDES, 1996).

O modelo adotado pela união burguês-militar sempre priorizou o campo capitalista com: subsídios, incentivos e isenções de impostos, em detrimento do camponês: subemprego, baixos salários, expulsão e expropriação. O controle das tensões produzidas em decorrência dessa política acontece pelo uso da força e da violência. Tratavam a questão da agricultura camponesa como problema secundário e econômico, alijando os camponeses dos projetos políticos e dos recursos do Estado. A negação à terra e a falta de incentivo transforma o camponês em migrante que vaga pelo país, como também em imigrantes, brasileiros que extrapolaram nossas fronteiras mudam-se para outros países em busca de terra, sujeitos conhecidos como brasiguaios no Paraguai (FERNANDES, 2000).

Essa situação torna-se insustentável no final da década de 1970, com o aumento dos conflitos no campo. A questão agrária, os sem-terra, passam a ser o principal problema do governo militar, que é forçado a fazer as primeiras desapropriações de terras. Como não há força bruta que resista a pressão dos movimentos socioterritoriais em todo lugar, as cercas foram sendo derrubadas.

Numa tentativa desesperada de conter a audácia camponesa, militarizam a questão agrária. Para Martins (1984), no final da década de 70, um camponês era morto a cada dia por peões, jagunços e força policial. Como forma de resistência os movimentos socioterritoriais eram recriados sob novas repressões. A violência, a repressão e a morte de trabalhadores eram instrumentos sórdidos utilizados pelo Estado como tentativa de controle da enorme crise que os militares e os capitalistas haviam produzido.

Parte da Igreja Católica, aquela adepta a Teoria da Libertação, passa a se engajar com os mais pobres, com atuações nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e na Comissão Pastoral da Terra (CPT). A CPT tem um papel fundamental na rearticulação dos movimentos camponeses que começaram a ressurgir ainda no período do regime militar. Muitos religiosos contribuíram com a questão da terra, como Dom Pedro Casaldáliga, Dom José Gomes, Dom Tomás Balduino. A Igreja, através da CPT, incentiva a formação de lideranças camponesas, para o romper das cercas do latifúndio e pelo fim da miserabilidade no campo e, contra a violência e militarização da questão agrária. A ação dos eclesiais descortinam as intenções burguesa-militar, as intenções dos capitalistas com o campo, qual seja, de expulsão dos trabalhadores e a posse da terra (FERNANDES, 2000).

Com a realização dos encontros e conferências, retorna a formação do campesinato, os processos politizadores, forja-se novas lideranças, culminando com o recrudescimento das lutas contra o capital no campo. Posseiros passaram a lutar para manter suas terras de morada e produção; os trabalhadores assalariados por melhores salários e direitos trabalhistas iguais aos da cidade e os Sem Terra ocuparam os latifúndios improdutivos pelo direito à terra e exigindo reforma agrária.

De acordo com Fernandes (2000), na contramão, os militares passaram a produzir um processo de colonização em diversos estados brasileiros e, em vez de aplicar a reforma agrária, passam a legalizar terras griladas, ampliando os conflitos. No final da década de 1970 e início de 1980, o governo militar em seus últimos respiros, abre mão de diversos organismos a fim de implementar minimamente uma política destinada aos trabalhadores camponeses. Criam o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA), o Grupo Interministerial de Trabalho sobre a Reforma Agrária (GIRA), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o Programa de Redistribuição de Terra do Norte e Nordeste (PROTERRA), o Ministério da Reforma e do Desenvolvimento

Agrário (MIRAD) e o Instituto Jurídico de Terras Rurais (INTER). Apesar de tantos órgãos criados, a reforma agrária nunca saiu, efetivamente, das “intenções”. Enquanto o governo tentava tapar ‘o sol com a peneira’ os camponeses ocupavam terras como forma de forçar a reforma agrária.

O enfraquecimento da união militar-burguesa representa para os camponeses as portas abertas dos latifúndios. De ocupação em ocupação, no Rio Grande do Sul, na Gleba Macali, nasce a ideia de formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1979, apoiados pela CPT. Para Fernandes (2000), o MST carrega em seu ‘*gem formador*’ os fatos políticos e toda forma de repressão sofrida pelos camponeses ao longo da história brasileira. Portanto, carrega a luta contra o capital e seu empoderamento da terra como forma de garantir sua reprodução.

O MST é parte e fruto do processo de resistência do camponês brasileiro, é continuação da história de luta pela terra contra o latifúndio. É uma história camponesa de famílias que estão lutando para entrar na terra, para trabalhar, para viver com dignidade (FERNANDES, 1999, p. 12).

Simultaneamente à ocupação da Gleba Macali, outras ocupações ocorrem em diversas regiões e estados do Brasil, como Santa Catarina, São Paulo, Paraná e Mato Grosso do Sul. Este conjunto de ações se consolida na instituição do MST, em 31 de janeiro de 1985, sua criação durante o Congresso de Fundação que aconteceu em Cascavel – PR.

Sem Terras forjados como reflexo de resistência à própria ganância dos fazendeiros que, além de explorar o trabalho do camponês, grilavam outras porções, territorializando a propriedade capitalista em latifúndio e, ao mesmo tempo, constituindo posseiros, expulsando trabalhadores, gerando os conflitos agrários que perduram no tempo e no espaço, sobretudo, pelas condições que Stédile e Fernandes (2012, p. 15) afirmam serem produzidas pela “mecanização da lavoura e a introdução, digamos, de uma agricultura com características mais capitalistas expulsaram do campo, de uma maneira muito rápida, grandes contingentes populacionais naquela década”. O MST nasce no Sul do país em função de um conjunto de fatores e condições objetivas do desenvolvimento da agricultura na região.

Sobre a formação dos sem-terra, Fernandes (2000, p. 28) complementa:

A maioria absoluta dos trabalhadores, ex-escravos e imigrantes começaram a formação da categoria, que na segunda metade do século

XX seria conhecida como sem-terra. Lutam pela terra, pelo desentranhamento da terra, numa luta que vem sendo realizada até hoje. História de perambulação e de resistência. A ocupação da terra pelos camponeses sem-terra era e é a principal forma de ter acesso à terra. A ocupação tornou-se uma ação histórica da resistência camponesa.

O MST carrega em sua gênese formadora a intenção de ser um movimento popular e de massa, político, abarcando todos os membros de uma família campesina (crianças, idosos, adolescentes, jovens, mulher e homem) e qualquer cidadão que queira apoiar a luta, do trabalhador braçal ao intelectual da universidade. Na sua função em atuar contra a concentração de terra e pela reforma agrária, por melhores condições gerais da sociedade, consegue uma abrangência e estando aberto para participação de outros segmentos, que não só o Sem Terra, sua luta transpõe o estágio corporativo, dando, também, à luta pela terra um caráter político e de classe (STÉDILE; FERNANDES, 2012).

Para Fernandes (1999, p. 40) todos os processos interligados dariam a gênese formadora do MST, possibilitando que:

De 1979 a 1984 aconteceu [...] o movimento iniciado desde a gênese, que reuniu e articulou as primeiras experiências de ocupações de terra, bem como as reuniões e os encontros que proporcionaram, em 1984, o nascimento do MST ao ser fundado oficialmente pelos trabalhadores em seu Primeiro Encontro Nacional, realizado nos dias 21 a 24 de janeiro, em Cascavel, no estado do Paraná. Em, 1985, de 29 a 31 de janeiro, os sem-terra realizaram o Primeiro Congresso, principiando o processo de territorialização do MST pelo Brasil.

Para Oliveira (2007, p. 139):

Não se está diante de um processo de luta para não deixar a terra, mas sim, diante de um processo de luta para entrar na terra. Terra que tem sido mantida improdutiva e apropriada privadamente para servir de reserva de valor e/ou reserva patrimonial às classes dominantes. Trata-se, pois, de uma luta de expropriados, que na maioria das vezes, experimentaram a proletarianização urbana ou rural, mas que resolveram construir o futuro baseado na negação do presente. Não se trata, pois, de uma luta que apenas revela uma nova opção de vida para esta parcela pobre da sociedade brasileira, mas revela muito mais, revela uma estratégia de luta acreditando ser possível hoje, a construção de uma nova sociedade. Uma nova sociedade dotada de justiça, dignidade e cidadania.

Estabelecem, portanto, duas frentes de batalha, uma para entrar na terra e outra para permanecer na terra, “uma classe em luta permanente” (OLIVEIRA, 2007, p. 134). Desde surgimento do MST e, nos seus anos de existência, tem proposto outra forma de organizar seu espaço de decisão interno, ao criar uma direção colegiada que o dirige do nível nacional aos estados, através de coordenação geral e secretarias específicas que pensam políticas e ações para a mulher, para a saúde, formação, educação, entre outras, que concretiza uma prática política diferenciada dos outros movimentos, uma divisão de tarefas que permite ao Movimento crescer aproveitando o potencial de cada militante.

Esta prática não significa espaço para a indisciplina ou fazer individualizado, mas oportuniza a tomada de decisões realizadas no coletivo, bem como, a execução das decisões com responsabilidade do coletivo. As ações dessa coletividade dirigente devem estar em sintonia com a base. Neste sentido, mantêm-se espaços de debate e de deliberações no interior de assentamentos e acampamentos, como todos os dirigentes são eleitos por assembleia geral da coletividade acampada e assentada.

As intenções e a capacidade de agregar sujeitos sociais distintos fez com que o MST fosse se disseminando nos estados sucessivamente, novos acampamentos são criados dia após dia, inclusive territorializando a luta no estado com uma das maiores concentrações de terra, o Mato Grosso do Sul. Ao agregar novos sujeitos do campo, da cidade, intelectuais e apoiadores, o Movimento produz a massificação da luta, entranhada nas bandeiras (ideias defendidas), nas utopias e sonhos. Stédile e Fernandes (1999, p. 120) assim explicam a massificação como:

O maior desafio é massificar a solução para isso, porque são milhões de pessoas envolvidas. O que o movimento faz é organizar alguns milhares. [...] Acreditamos que, se massificamos a luta, a solução se torna mais rápida, porque obriga o Estado também a ser mais rápido. [...] massificar significa incorporar enormes contingentes populacionais, envolver milhões. E libertá-los, quer dizer, construir a dignidade para todos.

Para Fernandes (2000, 2005), Almeida (2008) e Camacho (2014a), a massificação da luta, produzida principalmente por meio das ocupações, é uma das formas de espacializar o movimento no território brasileiro, como instrumento de materializar a luta contra a exploração sofrida e construir o principal instrumento para a recriação camponesa. Na ocupação e nos acampamentos espacializa-se a luta dos Sem Terra. Outrossim, é momento de construção da identidade camponesa, que ocorria nos

acampamentos por meio dos processos de formação para o reconhecimento de direitos como de saúde, educação, meio ambiente sustentável, organização coletiva, além do direito de ter acesso à terra.

Os acampamentos constituem-se em um espaço-tempo de transição (espacialização) entre a luta pela conquista da terra e a definitiva conquista dos assentamentos por via da reforma agrária (territorialização). Tem a função de demarcar para a sociedade e aos latifundiários, o início da territorialização da luta de um grupo organizado pelo direito à terra em um determinado espaço.

A territorialização dos movimentos da reforma agrária está na conformação dos assentamentos, é a materialização das ações, da luta pela terra, de produção e trabalho, de fortalecimento coletivo, em que “são conquistados direitos sociais” (MST, 2009, p. 21), é lugar de resistência.

As ocupações de terra e os acampamentos, culminando com os assentamentos, não são as únicas formas de espacialização dos movimentos de luta pela terra. As atividades de debate e palestras no interior das universidades e escolas, a venda de seus produtos oriundos da reforma agrária em feiras livres, o fechamento de estradas, bancos e prédios públicos são ações que demarcam presença, produz debate e resistência, agrega valor social e formativo às suas atividades.

É esse conjunto de ações que delimita geograficamente sua espacialidade nas diversas estruturas, que surgem a partir da luta pela terra e por melhores condições de vida, necessariamente envolveram diversos segmentos da sociedade brasileira, de forma democrática, participativa, colaborativa. Processos que contribuíram, inclusive, pela deliberação de uma política nacional por uma Educação do Campo.

2.4 - A luta pela terra no estado de Mato Grosso do Sul

Começar pelas palavras talvez não seja coisa vã. As relações entre os fenômenos deixam marcas no corpo da linguagem. As palavras cultura, culto e colonização derivam do mesmo verbo latino ‘colo’... Colo significou, na língua de Roma, ‘eu moro, eu ocupo a terra’... Colo é a matriz de colônia enquanto espaço que se está ocupando, terra ou povo que se pode trabalhar e sujeitar.

Dialética da Colonização (BOSI, 1992).

A análise da questão da terra a partir dos pressupostos marxistas, fundamenta-se nessa memória de lutas, no processo histórico e dialético, do conflito latifúndio-campe sinato no campo. É do ontem que se compreende o hoje. Estudar o campesino

sem ponderar suas relações sociais no curso da história, produzirá uma compreensão deslocada do tempo e do espaço, do momento vivido pelo camponês em cada fração de tempo.

Em Mato Grosso do Sul, desde o início, o processo de ocupação do estado assemelha-se ao restante do Brasil, ocorreram conflitos e resistências. Controlada por agentes públicos, estendem a vigência da Lei de Terras por mais 40 anos, no sentido de apadrinhar os coronéis no processo de garantia do domínio definitivo das terras públicas e devolutas, favorecendo fazendeiros e posseiros latifundiários a partir da grilagem, que (SILVA, 1996, p.308) caracteriza como: “[...] a venda das terras devolutas por particulares que se apropriavam ilegalmente delas [...]”. Mecanismo de domínio das terras fortalecido com a promulgação da Constituição Republicana de 1891, quando o Estado definitivamente toma conta das terras devolutas.

Fato histórico que também influenciou sobremaneira a ocupação das terras do MS fora a Guerra contra Paraguai. Por consequência, o governo brasileiro abriu fronteira para a ocupação de terras devolutas por empresas estrangeiras, para consolidar sua posse, que posteriormente, no período nacionalista, são retomadas, destinando-as a fazendeiros tradicionais da região (coronéis) ou, grandes fazendeiros mineiros e paulistas, que estendem seus domínios para o MS e passaram a criar gado no modelo tradicional e extensivo.

Posteriormente, já em meados do século XX, essas terras passam por uma segunda transformação. Com a morte dos antigos coronéis, seus herdeiros vendem parte ou todo o latifúndio, para os colonizadores sulistas, gaúchos e catarinenses. Movimento que oferece os contornos atuais da agropecuária, base do agronegócio da cana de açúcar, do milho, da soja e eucalipto, formando os contornos atuais dos conflitos fundiários contemporâneos, pela presença da grande propriedade rural destinada à produção do gado e da monocultura em detrimento da população camponesa e tradicional (AVELINO JÚNIOR, 2008).

O latifúndio é transformado em empresas agroindustriais a partir de 1970, no processo de modernização conservadora da agricultura capitalizada, ficando bem representada pela fazenda Itamarati no município de Ponta Porã (MS), do paulista Olacyr de Moraes, exemplo da prática e considerada durante os anos 1970 ao final dos anos 1980, como a maior produtora de soja em plantações contínuas no mundo (TERRA, 2009). Outras grandes fazendas são instaladas na região, algumas controladas por bancos e empresários industriais do urbano, suas ações se multiplicam e

diversificam as formas de atuação, por vezes utilizam a repressão para conter camponeses, população tradicional e originárias.

Uma territorialização do agronegócio apoiada e subsidiada pelo Estado (SENAR, 2015), com inserção de empresas nacionais, transnacionais e estrangeiras como prioritárias, em detrimento da produção nos territórios camponeses sob a forma da reforma agrária. Ação do Estado oportuniza mais concentração fundiária em mãos de poucos, em detrimento da democratização do acesso, que passa a ser buscada pelos movimentos socioterritoriais do campo. Produz como consequência o acirramento das disputas entre o agropecuarista e o camponês, colocando populações tradicionais- originárias e camponeses em situação de risco, sujeitos a violência, mortes e assassinatos, a partir da resistência camponesa.

No Mato Grosso do Sul, os primeiros enfrentamentos entre trabalhadores rurais e latifundiários acontece com camponeses migrantes. Nas décadas de 1970 e 1980, boa parte dos latifúndios se apresentavam cobertos por florestas naturais e, para fazer a derrubada dessas florestas, os fazendeiros contratavam, verbalmente, mão de obra camponesa. Eram colonos migrantes, que como pagamento dos serviços prestados, recebiam terras na condição de arrendamentos de pequenos lotes no interior das fazendas, por determinado período. Ali os colonos faziam suas moradas e cultivavam para o sustento familiar.

Após o serviço realizado e com o plantio da área arrendada, os fazendeiros expulsaram os colonos arrendatários a força, retomavam as áreas com cultivos, produzindo conflitos. A prática aconteceu em diversas fazendas do estado, nos municípios de Bonito, Itaquiraí, Glória de Dourados e Taquarussu. Porém, no município de Naviraí (MS), nas fazendas Entre Rios, Água Doce e Jequitibá, envolvendo aproximadamente 240 famílias, no ano de 1981, ocorre a maior resistência. Apoiados e assessorados juridicamente pela CPT, os camponeses pedem na justiça o cumprimento do Estatuto da Terra (CPT, 1993).

Os fazendeiros da região se articulam e, com o apoio de jagunços e pistoleiros contratados pelo fazendeiro Adelfo Sanches Neto, como retaliação, matam o advogado da CPT e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Naviraí (MS) Joaquim das Neves Norte, em 12 de junho de 1981 (BRASIL, 2013). Ato contínuo, com o apoio da polícia militar e jagunços, fizeram a desocupação da área, colocando os colonos-arrendatários na beira da estrada entre Naviraí e Itaquiraí. Além disso, com acampamento formado foi

isolado com cerca de arame farpado. Dias depois, como ato de resistência, os agora Sem Terra tomam o centro da cidade de Naviraí.

Os Sem Terras e trabalhadores camponeses envolvidos nessa primeira luta contra o latifúndio em MS tiveram como resposta do governo destinos diferentes. Alguns mantiveram a luta ocupando outras fazendas da região, outros foram assentados na região de Bataguassu, divisa com São Paulo, no Distrito de Casa Verde; outros foram transferidos para área na cidade de Cassilândia (MS) e; outros para a cidade de Colíder (MT). Em todos os casos, os agora assentados, enfrentaram terras com rochas superficiais e isolamento, aos serem assentados em lugares ermos, sem nenhum apoio governamental, dificuldade de produção, tendo como consequência a fome e baixa qualidade de vida na terra conquistada (CPT, 1993).

As dificuldades enfrentadas na primeira investida produzem mais organização. No ano de 1982 as famílias sem-terra já estavam organizadas em 20 municípios do MS. Realizam, então, o primeiro Congresso Estadual na cidade de Taquarussu, produzindo mais ojeriza nos fazendeiros do estado do boi, da soja e do milho que, como resposta, se organizam a partir da União Democrática Ruralista (UDR), criada em 1980. Porém, é esse movimento contraditório do capital no campo que impulsiona a organização e existência dos movimentos socioterritoriais de luta pela reforma agrária no MS, que Avelino Júnior (2008, p. 123), assim explica:

Fica caracterizado em Mato Grosso do Sul um processo contraditório de avanço e crescimento do capitalismo no campo, pois, se de um lado temos a concentração da terra, por outro lado surgem os movimentos sociais, na luta pela terra, por sobrevivência e pela cidadania.

O camponês que foi expropriado e expulso da terra, agora está de frente com formas modernas de organização do latifúndio do agronegócio, e, para ter acesso à terra, cria e (re)cria formas de resistência a partir dos movimentos socioterritoriais de luta, reivindicando a distribuição de terra via reforma agrária. Os movimentos socioterritoriais no campo ao estabelecerem suas bandeiras e ações, produzem resistência e lutas contra a expansão do capital no campo. São estratégias que buscam romper as relações sociais de produção capitalista e o controle monopolista da propriedade das terras. A reforma agrária é a recriação camponesa a partir dos assentamentos de reforma agrária.

Esses enfrentamentos pela terra são desdobramentos do passado e as lutas do presente se relacionam com a busca incessante pela terra de trabalho²⁶ e por condições de vida digna, num processo em incessante movimento que se adequa a realidade de cada tempo-espaço.

Nesse processo histórico, sem dúvida, a reivindicação a partir da ocupação converte-se no principal instrumento de acesso à terra. São resultados dessas ocupações as centenas de assentamentos rurais espalhados pelo Brasil. O limite imposto pelo capital ao acontecimento de uma reforma agrária mais contundente, como política de Estado, representa, também, o limite dos avanços alcançados pelos movimentos socioterritoriais camponeses na contemporaneidade. Portanto, tornando-se impossível compreender o acontecimento desses assentamentos, sem entender a importância dessas ocupações como instrumento de luta e resistência. Fabrini e Ross (2014, p. 51) explicam que:

A organização da sociedade nos movimentos sociais tem ampliado a possibilidade de participação das bases nas instâncias de decisão e execução de tarefas e lutas coletivas. É uma forma de manifestação que permite a participação mais aberta de todos os seus integrantes em todos os estágios do movimento, ou seja, uma forma de fazer política a partir dos sujeitos e não desde cúpulas sindicais e partidárias. São considerados novos movimentos não pela sua temporalidade, embora tivessem surgido na década de 1970, mas pela nova característica empregada na forma de luta, na organização política e social. Os ‘novos movimentos sociais’ realizam lutas estruturais [...] como lutas conjunturais [...].

Nessa reorganização da luta pela terra no MS é importante citar o papel da Comissão Pastoral da Terra (CPT) nesse processo. Historicamente a Igreja Católica, como uma instituição hierárquica e corporativa, sempre esteve ligada aos capitalistas na indústria urbana e latifundiários no espaço rural (COELHO, 2010), mas com o advento de Concílios que buscavam aproximar a igreja dos mais pobres, abre-se a possibilidade para uma parte da igreja, grupos de religiosos comprometidos com a práxis libertadora, os chamados progressistas da Teologia da Libertação, encampar a luta por melhores condições de vida da população pobre. Esses concebem que a pobreza e a miséria não

²⁶ José de Souza Martins, assim, explica o conceito de terra de trabalho “[...] quando o capital se apropria da terra, está se transforma em terra de negócio, em terra de exploração do trabalho alheio; quando o trabalhador se apossa da terra, ela se transforma em terra de trabalho. São regimes distintos de propriedade, em aberto conflito um com o outro [...]” (MARTINS, 1991, p. 55).

eram legados que os sujeitos estavam fatalmente fadados a viver, pelo contrário, deveriam lutar para romper e se libertar do sistema que o oprimia.

Os adeptos da Teoria da Libertação não eram hegemônicos na igreja, mas, mesmo assim, conseguiram criar organizações emancipatórias, como as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Desta nova roupagem da igreja nasce a CPT em 1975 (CPT, 2010), junção da fé com a luta libertária da opressão. As novas posições da Igreja Católica estão representadas em documentos que retratam sua nova forma de pensar sobre a questão da terra, demarcando-a como:

Terra de exploração é a terra de que o capital se apropria para crescer continuamente, para gerar sempre novos e crescentes lucros. O lucro pode vir tanto da exploração do trabalho daqueles que perderam a terra e seus instrumentos de trabalho, ou que nunca tiveram acesso a eles, quanto da especulação, que permite o enriquecimento de alguns à custa de toda a sociedade.

Terra de trabalho é a terra possuída por quem nela trabalha. Não é a terra para explorar os outros nem para especular. Em nosso país, a concepção de terra de trabalho aparece fortemente no direito popular de propriedade familiar, tribal, comunitária e no da posse. Essas formas de propriedade, alternativas à exploração capitalista abrem claramente um amplo caminho, que viabiliza o trabalho comunitário, até em áreas extensas, e a utilização de uma tecnologia adequada, tornando dispensável a exploração do trabalho alheio. (CNBB, 1980, p. 30, *grifos* nossos).

A partir de então, agentes religiosos da CPT de Mato Grosso do Sul, como Padre Alfeu Brandel, Irmã Olga Manosso, Mieceslau Kudlavicz, entre outros, ocupam importante papel na organização da luta camponesa e, posteriormente, na formação dos movimentos socioterritoriais no estado, prestando assessoria nas lutas pelas causas sociais, principalmente, contra a concentração de terra e pela reforma agrária, contra a pobreza estrutural no campo e pela conscientização dos sujeitos para compreensão da realidade desigual em que viviam, a fim de que pudessem romper as amarras do sistema opressor e, assim, transformarem a realidade vivida.

Dessa reorganização acontece a segunda grande ocupação dos sem-terra no MS acontece na Fazenda Santa Idalina (1984), em poder da empresa Sociedade de Melhoramento e Colonização (SOMECO). Outro grupo de famílias de arrendatárias, assalariados, posseiros, ribeirinhos, desempregados, brasiguaios (brasileiros que trabalhavam em fazendas no Paraguai) totalizando mil pessoas, realizam a ocupação às escondidas, boicotados, inclusive, pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura

(FETAGRI). Desta ocupação surge o Assentamento Padroeira do Brasil no município de Nioaque, em uma área de 2.500 hectares, comprada pelo Governo do Estado de Mato Grosso do Sul (CPT, 1993). Representava, mais uma vez, o corte dos arames farpados do latifúndio pela organização camponesa no estado em que a cabeça de um boi vale mais que o ser humano.

Mesmo com forças políticas e a organização dos latifundiários, os assentamentos foram surgindo conjuntamente com o fortalecimento da organização e mobilização dos sem-terra. Os 16.580 hectares da fazenda Santa Idalina são desapropriados e cortados em lotes em 1986, dando origem ao Assentamento Novo Horizonte no município de Ivinhema, localidade da atual cidade de Novo Horizonte do Sul. Ainda em 1986 famílias brasiguaias são assentadas no município de Paranhos. Em 1987 famílias da cidade de Eldorado são assentadas em Dois Irmãos do Buriti, no Assentamento Marcos Freire. No mesmo ano, 9.525 hectares dão origem ao Assentamento Monjolinho em Anastácio e, o grupo restante das famílias são transferidas para a cidade de Corumbá, formando os Assentamentos Taquaral e Piraputanga (CPT, 1993).

O quadro 3 demonstra esse processo (re)criação camponesa, na medida em que os novos assentamentos foram sendo formados no estado até o ano de 2020, organizados por cidade, assentamento, área, número de lotes e ano de criação:

Quadro 3: Assentamentos em Mato Grosso do Sul

Município	Assentamento	Área total assentamentos em ha.	Número de lotes	Ano dos assentamentos
Alcinópolis	Santa Fé	2.710,33	263	2012
Amambai	Fazenda São João, Fazenda Guanabara, Fazenda Piquenique	4.984,76	214	2000 a 2009
Anastácio	Tupã, Monjolinho, São Manuel	13.987,85	445	1998 a 2007
Anaurilândia	Sítio Dois Irmãos, Santa Irene, Esperança, Barreiro, Santa Ana	13.043,30	506	2000 a 2012
Angélica	Fazenda Santa Rosa	1.824,00	150	2005
Antônio João	Bagagem e Vera Nilda	1.031,54	172	2007
Aquidauana	Primavera, Indaiá I, II, III, IV, Fazenda Santa Catariana	6.771,43	715	2007 a 2009
Aral Moreira	Fazenda Santa Catarina	1.958,60	78	1998
Bandeirantes	Jatobazinho, Morrinho e Pedra, Progresso,	4.491,78	362	2008 a 2015

	Alvorada, Lembrança, Matão, Agripija e Filial			
Bataguassu	Fazenda Santa Clara, Aruanda, Montada	9.778,75	293	1997 a 2008
Batayporã	São Luiz, São João, Merceina	3.259,01	228	1994 a 2001
Bela Vista	Chácara da Sorte, Angiquinho, Barra do Itá, Tupaceretan, Caracol, Ressaca, Santa Marina, Asbegual	14.587,49	542	1996 a 2013
Bodoquena	Sumatra, Campina, Serra Alegre, Canaã	13.371,13	659	1991 a 2006
Bonito	São José, Girassol, Pé de Cedro, Guaicurus, Santa Lúcia	4.207,38	212	1986 a 2011
Brasilândia	Santo Antônio, Almanara, Pedra Bonita	3.951,90	193	2008 a 2009
Caarapó	Sítio São Francisco, Nossa Senhora do Carmo	1.197,03	42	2008 a 2012
Campo Grande	Rizolandia, Rincão, Pouso Alegre, São Francisco, Rincãozinho, Caroline, Conquista, 3 Corações, Estrela, Assafi, Aspan, Terra Boa, Nova Era, Assunit, Assuiz	7.421,81	682	1999 a 2013
Chapadão do Sul	Três Irmãos e Três Irmãos Parte, Sucuriú, Aroeira, Mateira	22.309,35	479	1995 a 2012
Corguinho	Corguinho, Torre de Pedra, Rancho Alegre, 3 Piúvas	5.823,72	331	2007 a 2009
Corumbá	Tamarineiro I, II Urucum, Mato Grande, Taquaral, Paiolzinho, São Gabriel	33.594,93	1.346	1994 a 2000
Coxim	Triunfo, Chácara Palmeirinha, Santo Antônio, Nossa Senhora Aparecida, Astaq, Asco, Honra e Trabalho	2.985,03	327	2010 a 2012
Deodópolis	Chácara Hosana	6,93	1	2009
Dois Irmãos do Buriti	Santa Amélia, Piuva V, Marcos Freire	8.801,91	378	1998 a 2007
Dourados	Sítio São Sebastião, lote 02 - qd 45, lote 21 - 32, Lote 10 - qd 38, lote 10 - qd 57, lote 10 - qd 30, lote 15 - qd 28, lote 6 - qd 27, lote 48 - qd19, Quinhão 7, Paradouro, Lagoa Grande, Amparo	5.254,21	229	1997 a 2015

Eldorado	Floresta Branca	4.980,99	185	1997
Fátima do Sul	Chácara Renascer, Lote 47 – qd 43	7,36	2	2012
Glória de Dourados	Estância Betel, Lote 49 – qd 58, lote 52 – qd 62, lote 4 - qd 55, Aimoré	554,04	65	2006 a 2012
Guia Lopes da Laguna	Sítio Sampaio, Retiro da Laguna, Rio Feio	4.518,74	163	1985 a 2010
Iguatemi	Nossa Senhora Aparecida, São Luiz, Nossa Senhora Auxiliadora, Rancho Loma, Colorado	13.022,21	531	1998 a 2014
Itaporã	Sítio Santo Antônio	4,45	1	2012
Itaquiraí	Indaiá – It 395, Santa Terezinha, Indaiá, Sul Bonito, Guaçu, Santa Rosa, Tamakavi, Boa Sorte, Santo Antônio, Itaquiraí, Caburey, Foz do Rio Amambai, Aliança, Lua Branca	45.684,33	3.154	1989 a 2012
Ivinhema	Gleba Piraveve, Dois Amigos	3.070,67	144	1998 a 2012
Japorã	Savana, Idianópolis, Princesa o Sul	11.928,64	518	1998 a 2007
Jaraguari	Veraneio, Marimondo, Três Irmãos, Santa Rosa, Três Lagoas, Pombal, Vitória, Barra Mansa, Ouro Fino, Tapera do Cordeiro, São João Bastias, Primavera, Estrela Jaraguari, Harmonia,	11.711,81	1.080	1997 a 2012
Jardim	Quero Quero, Arataba, Marca Dez, Guardinha, Recando do Rio Miranda	2.884,08	236	2000 a 2015
Jatei	Nova Esperança	2.820	110	1986
Juti	Chácara 360, Sítio Bahia, Novo Panambizinho, Santa Clara	2.945,19	135	2004 a 2015
Ladário	72	2.343,63	85	1998
Laguna Caarapã	Bom Fim, Nossa Senhora de Fátima, Estância 2E, Estância Vinib, Vaca Branca, Dois Ypês	152,79	41	2007 a 2013
Maracaju	Valinhos, Cantagalo, Santa Guilhermina	11.285,15	360	1997 a 2001
Miranda	Tupambaê, Bandeirante	3.903,13	145	1997 e 1998
Mundo Novo	Pedro Ramalho	1.948,60	83	2000
Naviraí	Juncal	2.605,89	113	2001
Nioaque	Colônia Nova, Andalucia, Palmeira, Boa	37.579,33	1.244	1985 a 2007

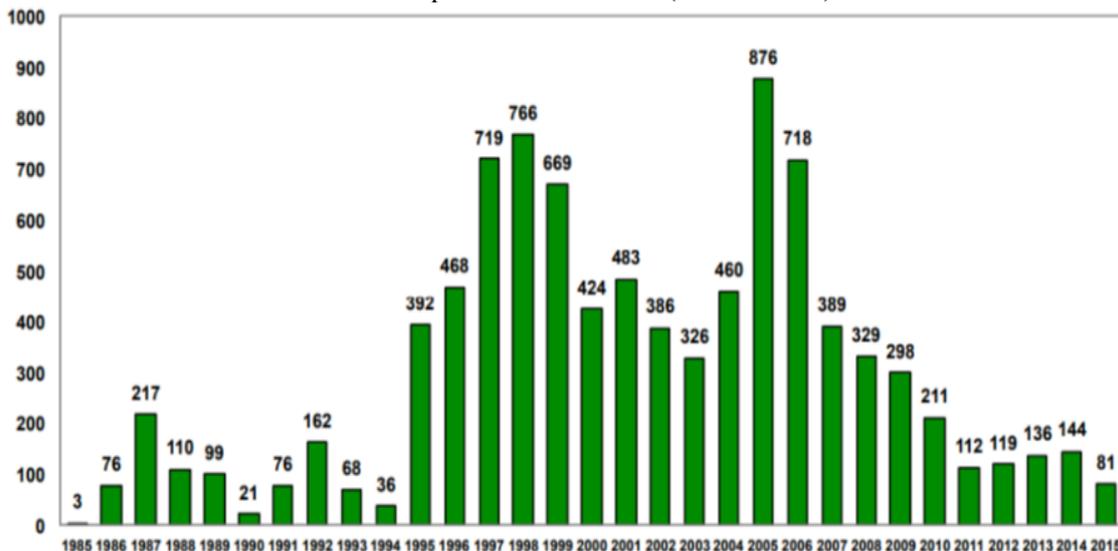
	Esperança, Uirapuru, Areias, Niaque			
Nova Alvorada do Sul	Nova Alvorada, Pam, Bebedouro, Ranildo da Silva, Sucesso, Santa Luzia, Volta Redonda CUT e FAF, Asconterra, Asterra, Terterra	16.991,96	837	1997 a 2007
Nova Andradina	Casa Verde, Teijin, Santa Olga, São João	320.338,38	1947	1987 a 2004
Novo Horizonte do Sul	Novo Horizonte	16.580,38	757	1986
Paranaíba	Serra	2.986,11	116	1997
Paranhos	Rancho Branco, São José do Jatobá, São Cristóvão, Vicente de Paula da Silva, Cabeceira do Rio Iguatemi, Beira Rio	7.456,95	372	1987 a 2012
Pedro Gomes	Santa Maria	426,25	38	2007
Ponta Porã	Aba da Serra I e II, Corona, Boa Vista, Nova Era, Dorcelina Folador, Itamarati, Capão Bonito, Ampri, Amam, Aplum	66.416,39	3.441	1997 a 2007
Ribas do Rio Pardo	Melodia, Nossa Senhora das Graças, Pedreira, Mutum, Avaré	24.204,10	965	1988 a 2012
Rio Brillhante	Nossa Senhora da Guia, Paraíso, Triângulo, Taquaral, Fortuna, São Judas, Bonsucesso, Margarida Alves, Silvio Rodrigues, Lagoa Azul, Fortaleza	18.616,60	884	1997 a 2012
Rio Negro	Córrego do Garimpo	389,87	46	2009
Rio Verde	Fama, JR, São João do Rio Negrinho, Cantinho do Céu, Agroindustrial e Identidade	1.949,72	221	2010 a 2012
Rochedo	Dois Irmãos, Ranchinho, Pastos, Agripan, Agriper, Agripeixe, Amap, Centro Oeste	1823,16	188	2008 a 2014
Santa Rita do Pardo	Córrego Dourados	1.399,97	49	1998
São Gabriel do Oeste	Campanário, Itaquí, Patativa do Assaré	7.176,25	352	1997 a 2010
Selvília	São Joaquim, Alecrim, Canoas	9.320,44	452	2006 a 2008

Sidrolândia	Jatobá, Flórida, Santa Lúcia, Eldorado, I, II e Parte, Capão Bonito I, II e III, São Pedro, Vista Alegre, Vacaria, Giboia, Geraldo Garcia, Santa Terezinha, Altemir Tortelli, Barra Nova, Alambari, Nazareth	75.906,44	4.251	1989 a 2013
Tacuru	Novo Horizonte (Conquista I, II e III), Santa Renata, Água Viva, Tacuru da Fronteira	7.942,23	669	2000 a 2012
Taquarussu	Primavera, Bela Manhã	1988,76	107	2005 a 2011
Terenos	Nova Aliança, Rotili I, III e IV, Campo Verde, Patagônia, Nova Querência, Paraíso, Santa Mônica, 7 de Setembro, Ouro Branco, Guaicuru, Nova Canaã, Assafur, Guaicurus, Asguar, Ascont, Aspon, Vila Demétrio	29.520,94	1873	2001 a 2010
Três Lagoas	Paulistinha, Palmeiras, Pontal do Faia, Piaba, 20 de Março	4.109,84	189	2000 a 2011
Vicentina	Chácara Facundo, lote 51 – qd 30, Chácara 43 – qd 5, lote 55 – qd 30, lote 46 – qd30 parte, lote 1 – qd 25, lote 66 – qd 41, lote 66 – qd 26, lote 19 – qd 11	70,85	10	2009 a 2015
TOTAIS	293	900.504,40	35.006	

Fonte: Agência de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural do Mato Grosso do Sul (AGRAER-2019)
Org.: Assunção (2019).

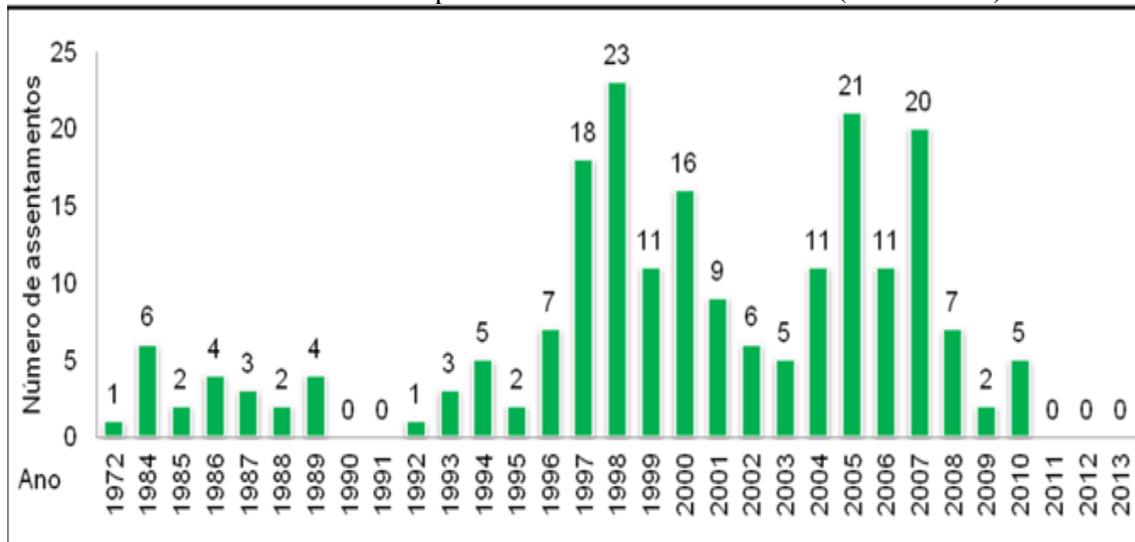
Para Fabrini (2001, p.27), o significado da conquista da terra para os novos assentados, “[...] possibilita esperança aos trabalhadores sem-terra, pois a partir dessa conquista, o assentado assume a condição de “incluído”, não somente do ponto de vista da produção, mas também de uma inclusão social e política”.

Como resultado temos 293 assentamentos e glebas, 900,5 mil hectares de terra estão disponibilizados para 35 mil camponeses por meio da reforma agrária e outros projetos. O gráfico 1, comprova o avanço das retomadas por meio da luta no Brasil.

Gráfico 1: Assentamentos rurais implantados no Brasil (1985 – 2016)

Fonte: Dataluta (2016).

O gráfico 2, representa a desapropriação do latifúndio transformados em assentamentos no estado de Mato Grosso do Sul no período de 1972 a 2013, conquista dos movimentos por meio das lutas.

Gráfico 2: Assentamentos rurais implantados no Mato Grosso do Sul (1972 – 2013)

Fonte: Dataluta (2014).

Ambos os gráficos demonstram que tanto no Brasil quanto em Mato Grosso do Sul, existiram dois períodos importantes para o avanço da reforma agrária. O primeiro, nos anos de 1997 a 2000, período de maior organização dos movimentos socioterritoriais de luta pela reforma agrária, durante o governo Fernando Henrique Cardoso e, o segundo, nos anos de 2004 a 2008, no segundo mandato do governo de

Luís Inácio Lula da Silva, por conta de avanços nas políticas públicas de reforma agrária.

O camponês que foi expropriado da terra, atualmente, enfrenta formas modernas de organização do latifúndio, o agronegócio, e, para ter acesso à terra, cria e (re)cria formas de resistência a partir dos movimentos socioterritoriais de luta. São estratégias que buscam romper as relações sociais de produção capitalistas e o controle monopolista da propriedade das terras. Oliveira (1986, p. 82), assim explica:

Desse modo esse processo [concentração de terra pelo capital] é contraditório, pois ao mesmo tempo em que ele ocorre, abre para os camponeses novos horizontes históricos, em que a subordinação e sujeição da renda da terra aos grandes monopólios capitalistas geram para eles [os camponeses] a perspectiva e necessidade de luta não só pela propriedade da terra, mas sobretudo a luta contra o capital.

Representando as retomadas das terras tradicionalmente camponesas como fruto da organização e luta dos movimentos socioterritoriais do campo, tendo os seguintes movimentos atualmente, divididos em frentes de luta, de acordo com o quadro 4:

Quadro 4: Movimentos Socioterritoriais no Mato Grosso do Sul - 2018

Frente	Ordem	Sigla	Nome do Movimento
Coalizão	01	FNL	Frente Nacional de Luta
	02	MAF	Movimento Sul-mato-grossense da Agricultura Familiar
	03	MPL	Movimento Popular de Luta
Unitária	04	MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
	05	MCLRA	Movimento Camponês de Luta pela Reforma Agrária
	06	NOVO	Novo – Central Única dos Trabalhadores Rurais
	07	OLT	Organização de Luta pela Terra
	08	LCUB	Ligas Camponesas e Urbanas do Brasil,
	09	FETAGRI-MS	Federação da Agricultura Familiar
		CTB-MS	Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil
Independentes		FAF	Federação da Agricultura Familiar

Fonte: Nardoque; Kudlavicz; Melo (2018).

Org.: Assunção (2019).

A busca dos movimentos socioterritoriais pela reforma agrária, a recriação camponesa a partir dos assentamentos e as disputas territoriais do campesinato com o latifúndio/agronegócio estão dentro de um mesmo conjunto relações que fazem parte da questão agrária, que Delgado (2018, p. 20) considera “univitelinas no tempo-histórico,

porque ambas se geram das estruturas agrárias historicamente configuradas”. Enfrentamentos e resoluções de conflitos avançam de acordo com a ação sociopolítica dos movimentos socioterritoriais camponeses em dado tempo-histórico, do seu acúmulo de forças em relação ao desenvolvimento do capitalismo no campo.

Destarte, o agronegócio para manter sua condição dominante, investe na representatividade pública, na política partidária. Esses senhores do agronegócio elegem a eles e seus pares, vereadores, prefeitos, deputados, senadores e governador, garantindo por meio do ato de legislar e governar, a posse e a concentração fundiária, o monopólio das terras, em todo o estado. Há de se destacar que o atual governador do Mato Grosso do Sul, (2015-2022), Reinaldo Azambuja, agropecuarista da soja e do milho, possui terras principalmente no município de Maracaju, exercendo na municipalidade a função de prefeito por dois mandatos (1997–2003).

É importante esclarecer que, por sua vez, para enfrentar o modelo hegemônico do agronegócio, as ações dos movimentos socioterritoriais do campo não se resumem a ocupação de terras. Estão incorporados em seus fazeres a mística, a ética, a formação, a educação, a cultura, a democracia, entre outros valores que dizem respeito a busca pela superação sociedade capitalista. A esse respeito, pondera Carvalho (2005, p. 164):

[...] o movimento camponês não se limita à luta pela terra. Mesmo quando é essa a reivindicação principal, ele compreende outros ingredientes: a cultura, a religião, a língua ou dialeto, a raça ou etnia entram na formação e desenvolvimento das suas reivindicações e lutas. Mais do que isso. Pode-se dizer que a luta pela terra é sempre e ao mesmo tempo uma luta pela preservação, conquista ou reconquista de um modo de ser e de trabalho. Todo um conjunto de valores culturais entra em linha de conta como componente do modo de ser e viver do campesinato.

A luta pela reterritorialização nos assentamentos decorrentes das ocupações e resistência camponesa organizada pelos seus movimentos socioterritoriais, está diretamente relacionada ao monopólio da terra pelo capital. Por sua vez, ao se reterritorializarem, continuam sendo explorados ao terem sua renda, proveniente do trabalho na terra, subordinada ao capitalista na reprodução e acumulação do capital, neste caso, a exploração acontece sob a forma da proletarianização (OLIVEIRA, 2004). A exploração contínua, implica na necessidade, também, de luta contínua, dessa vez, por políticas públicas, como política agrícola específica para assentamentos, saúde, assistência, qualidade de vida, entre outras.

A continuidade do monopólio da circulação da produção camponesa pelos capitalistas é fomento para a continuidade das revoltas e resistências camponesas que acontecem em consequência da sujeição da renda da terra, produzida pelo empresário agroindustrial e comercial capitalista. Oliveira (1986, p. 82), assim explica:

Desse modo, esse processo é contraditório, pois ao mesmo tempo em que ele ocorre, abre para os camponeses novos horizontes históricos, em que a subordinação e sujeição da renda da terra aos grandes monopólios capitalistas geram para eles [os camponeses] a perspectiva e necessidade de luta não só pela propriedade da terra, mas sobretudo a luta contra o capital.

A recriação campesina, defendida pela corrente campesinista dentro do PQA, só acontece através do enfrentamento de classes, entre o campesinato e os capitalistas do agrário, buscando condições de superação da realidade em que vivem. É a garantia de que os campesinos se constituem como classe social *sui generis*, que Almeida (2003) explica a partir de Marx, ser uma classe complexa, pois é, ao mesmo tempo, proprietário de terra e do trabalho, porém não vive de salário, seu trabalho a ele pertence, sendo uma característica única. Exigindo, em consequência de sua existência, políticas públicas para a educação, expressa nas lutas dos movimentos por uma Educação do Campo, que atendam suas especificidades (debate a ser apresentado no próximo capítulo).

CAPÍTULO 3

O DEBATE PARADIGMÁTICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Não é possível democratizar o ensino de um país sem democratizar sua economia e sem democratizar, finalmente, sua superestrutura política. Num povo que cumpra conscientemente seu processo histórico, a reorganização do ensino deve estar dirigida por seus próprios homens. (MARIÁTEGUI, 2008, p. 127).

Por meio da multiplicação dos assentamentos, ocorre a recriação da classe camponesa e de seu modo de vida *sui generis*. Em decorrência de sua reterritorialização, pelas condições envolvidas nesse processo de conquista da terra, manifestam-se demandas por políticas públicas como saúde, assistência técnica, produção e comercialização, bem como, a educação.

A educação produzida para estes sujeitos exige especificidades, uma Educação do e no Campo²⁷, que respeite o modo de vida camponês, seu território, suas diversidades e a natureza específica do seu trabalho.

Porém, no campo cuja matriz, conforme vimos nos capítulos anteriores, apresenta forte predominância da agricultura de agronegócio, que, nas formas atuais, apoiada pelo capitalismo financeiro e tecnológico, alicerçada em negócios no comércio de *commodities* nas bolsas de valores do mundo, com seus resultados servindo de sustentação para a economia de diversos estados da federação brasileira, discutir uma política de Educação do Campo com viés libertário e com intenções de formação específica para o camponês é tarefa revolucionária.

Como resultado, avanços nas propostas para uma política de Educação do e no Campo, acontecem a ‘conta gotas’, sobretudo, produzidas pelos embates nos fóruns e colegiados com representatividade dos movimentos sociais do campo: camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, atingidos por barragens, entre outros.

Este capítulo versará sobre a gênese e história de formação da política de Educação do Campo no Brasil e sua matriz pedagógica alcançados pela mobilização social. É necessário enfatizar que os avanços anteriores ao refluxo momentâneo da política brasileira, antidemocrática, vem esvaziando a representatividade dos movimentos em conselhos e fóruns ou mesmo extinguindo-os. Os esforços na

²⁷ Educação no/do campo: “educação *no campo* está vinculada à localização do ensino especificamente no espaço do campo. A educação *do campo* é uma proposta que tem sido defendida pelos sujeitos sociais organizados, como forma de garantir interesses culturais, econômicos e sociais da população trabalhadora no campo”. (SOUZA, 2006, p.62, Grifos nossos).

atualidade devem ser mobilizados e maximizados para manter as políticas públicas que ainda restam, alcançadas no passado recente, do que, propriamente, na resolução das demandas históricas que persistem para a classe trabalhadora e camponesa no campo.

3.1 - Gênese e Desenvolvimento da Educação do Campo

Analisar os processos sociais tendo o materialismo histórico e dialético como pressuposto teórico-metodológico, permite compreender que os avanços contemporâneos são decorrentes dos acúmulos da luta do campesinato enquanto classe social, que oportunizou condições para que, no século atual, evolua para a disputa em torno de uma política de Educação do/no Campo.

Os debates e iniciativas para a execução de uma política diferenciada para as classes subalternas do campo e da cidade, conforme Bezerra (1980), ocorrem desde os anos quarenta do século XX. Nos governos de Kubitschek e João Goulart, diante das várias tentativas de golpes e derrubadas daqueles governos democraticamente eleitos, as forças populares reemergiam como instrumentos para garantir inclusive a democracia, como também, ampliar direitos e produzir educação de base, erradicar o analfabetismo, destacando-se o Movimento de Alfabetização (MOVA).

O MOVA, idealizado e executado por Paulo Freire e outros educadores, além de sindicatos e movimentos sociais, era mais que um movimento de educação, tratava-se de espaços de práticas de política popular através da educação. Educação como instrumento para se produzir formação e politização da classe trabalhadora, empreendendo movimentos que gerassem ações governamentais para resolver demandas represadas e historicamente negadas quanto direitos às classes subalternas, contribuindo, assim, para a promoção do desenvolvimento social, político, econômico, cultural, entre outros, das populações desassistidas. O MOVA foi reprimido e suprimido com o golpe militar de 1964, enquanto muitos dos seus idealizadores foram exilados, como Paulo Freire (BEZERRA, 1980).

Nesse sentido, a efetivação de uma política para a Educação do Campo, pode ser considerada uma retomada do vínculo existente no passado entre educação e movimento popular, que neste momento contemporâneo percebemos nos embates dos movimentos populares e socioterritoriais do campo por uma Educação Básica do Campo.

A partir dos anos 1990, mobilizações produzidas principalmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), fez com que o governo federal

atendesse parte das reivindicações, estabelecendo referenciais teóricos e legais para a educação no rural camponês, conquista de um coletivo para um ideal de educação para uma classe social, conforme Fernandes (2002, 2004c), em contraposição à ideia de educação homogeneizada proposta pelo capital.

Historicizando, estes avanços foram possíveis a partir da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, da década 1990, formada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Pastorais Sociais, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Fundo das Nações Unidas Para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UNB), que passaram a realizar ações conjuntas, com o objetivo de tensionar o governo para a produção de políticas específicas, tendo como marco inicial o Primeiro Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997. Camacho (2014a) aponta como desdobramento deste evento a discussão de uma política de Educação Básica do Campo.

Com suporte dessa organização inicial, foram sendo criados outros marcos históricos como: a realização de duas Conferências Nacionais Por Uma Educação Básica do Campo – 1998 e 2004, a partir da organização da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo (CALDART, 2000), que fortalece e impulsiona o surgimento de marcos legais da Educação do Campo, garantidos por decretos, deliberações e leis.

Os marcos legais instituem-se com a Política de Educação do Campo pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através de suas deliberações; nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, encampada pelo Ministério da Educação a partir do ano 2000, em 2001; na instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) e; em 2004, a criação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)²⁸ no interior do Ministério da Educação.

Movimentos socioterritoriais camponeses organizados desde a reabertura democrática do país, passaram a conquistar diversos direitos historicamente negados. A

²⁸ SECADI foi criada no ano de 2004 na gestão do Ministro da Educação Tarso Genro, com objetivo de contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, produzindo ações e políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais. A SECADI foi extinta no ano de 2019 na gestão do Ministro da educação Ricardo Vélez Rodriguez no primeiro semestre do governo Bolsonaro.

começar pela reforma agrária, que ocorreu de forma tímida, com a produção dos primeiros assentamentos e, na medida em que os processos de assentamentos vão acontecendo, aumenta-se as disputas por políticas públicas, dentre elas, a política por uma Educação do Campo. Uma educação com característica inversa da imposta pela sociabilidade e territorialidade do capital no campo (CAMACHO, 2014a; MOLINA; FREITAS, 2012), ao tornar-se instrumento de formação camponesa e que contribua para o entendimento das necessidades contínuas da luta por reterritorialização. Portanto, uma educação emancipatória, que compreende a existência da luta de classes entre camponeses contra o agronegócio no campo, e o capital latifundiário, elemento estruturante das desigualdades e contradições impostas ao camponês.

No movimento das forças populares do campo, fruto dessa organização, o primeiro avanço na legislação da educação, como política de Estado, garantida da Lei de Diretrizes da Educação de Base da Educação Nacional (1996), que no seu artigo 28º passa a preconizar:

[...] oferta de 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, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014).

Posteriormente, temos a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001), primeiro instrumento legal/oficial na história da educação brasileira que se ocupa da orientação e organização das Escolas do Campo, em que, na sua primeira página considera: “O campo, nesse sentido, mais que perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana” (MEC-CNE, 2001, p. 1). Representa um avanço significativo em termos da Educação do e no Campo. Fernandes, Caldart e Cerioli (2004, p. 176), assim explicam a importância do instrumento legal:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

É importante citar, também como exemplo, o Decreto Presidencial n. 7.352 (2010), que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), delibera:

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 conteúdo 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;

V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

O PRONERA surge como estratégia para alavancar a qualidade da Educação do Campo, como política para suprir as desigualdades (direito ao acesso e permanência na escola). A população do campo passa a fazer parte da estratégia nacional para melhoria da qualidade do ensino e, em outras palavras: “o que se busca não é somente a igualdade de acesso ‘tolerada’ pelos liberais, mas fundamentalmente a igualdade de resultados” (MOLINA, 2008, p. 28).

Para Santos (2012), o decreto se constituiu em um avanço no que se refere ao novo *status* conferido ao PRONERA, como política pública²⁹ específica para a educação formal de jovens e adultos assentados da reforma agrária, além de prever formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou que atenda a população assentada. Trata-se de um avanço, como política permanente no âmbito do ordenamento jurídico do Estado, possibilitando sua existência independentemente do governo em exercício. A Educação do Campo conquista espaço na agenda política nas instâncias: municipal, estadual e federal. Como exemplo, citamos a formação específica para professores do campo, cursos superiores, especialização em Educação do Campo, entre outros.

Bem verdade que no governo de centro-esquerda de Luiz Inácio Lula da Silva, mais sensível às pautas populares, a Educação do Campo enquanto política, alcançou avanços representados em marcos legais (leis, decretos, deliberações) e cadernos (oficiais de governo), incluindo no aparelho estatal com a SECADI, que passou a orientar e produzir políticas públicas e educação diferenciada às populações camponesas e tradicionais.

Essas conquistas dos movimentos do campo podem ser consideradas como tomada de parte do Estado pelas classes populares, conforme defendido por Camacho (2014a, p. 454), como instrumento para: “viabilizar seus projetos de sociedade por meio de políticas públicas” e, em Gramsci (*apud* MANFRED, 1980, p. 18), viabilizar a produção de uma educação enquanto processo que:

[...] permitiria às classes subalternas elaborar e divulgar uma concepção de um mundo organicamente vinculada aos seus interesses e não, simplesmente, como um instrumento ideológico empregado pelas classes dominantes para a conquista ou manutenção de sua hegemonia.

Essas novas estruturas legais, permitem para Souza (2008b, p. 1092), “construir uma noção de educação pública pautada nos interesses da sociedade civil organizada, em contraponto à educação pública estatal que historicamente marca a gestão e a prática pedagógica no Brasil”. Frisamos que a apropriação dos movimentos socioterritoriais

²⁹ Ferramenta para decisões dos governos que são percebidas ao serem desenvolvidas atividades ou projetos governamentais, que agem diretamente ou através de delegação, e influenciam na vida dos cidadãos. As decisões, porém, da aplicação de recursos através das políticas públicas deve acontecer através de métodos científicos que possibilite considerar as prioridades dos problemas a serem enfrentados e, levando em conta o governo como produtor por excelência, de ações que irão produzir efeitos específicos (MARQUES, 2000).

camponeses das políticas públicas, bem como, sua participação, acúmulo de conhecimento e contribuição para o pensar das políticas educacionais e suas execuções, fortalece o interesse público no embate com o interesse estatal, costumeiramente controlado pelas vontades de quem governa que é, quase sempre, muito próximo do sistema capitalista que procura controlar as ações de governo em seu benefício.

A inter-relação nos fóruns pela execução das políticas com a participação dos movimentos possibilita o debate das práticas pedagógicas, expõe divergências políticas pelas concepções de educação entre o Estado e movimentos sociais do campo, em que é defendida: A) uma educação com respeito às organizações sociais e o conhecimento por elas produzido; B) educação respeitando o fazer e a produção cultural local na formação dos sujeitos; C) educação responsável pela formação do humano para o desenvolvimento sustentável e com respeito às características do campo; entre outros. (BRASIL, 2003).

Munarim (2008) defende a existência de um Movimento Nacional de Educação do Campo como uma rede social de sujeitos coletivos do campo pela Educação do Campo que nesta rede interagem. Nesse movimento temos professores, Escolas do Campo, pesquisadores, Organizações Não Governamentais, universidades, órgãos municipais e estaduais de educação, movimento sindical; irradiando o debate com o objetivo de fortalecer a atuação política em prol da educação do/para campo, formando o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC)³⁰.

O FONEC, formado por entidades e movimentos nacionais de trabalhadores camponeses, com representantes nacionais e estaduais de educadores do Campo, funciona de forma autônoma, pautado por situações e indicativos advindos dos Fóruns Estaduais de Educação do Campo, cujo intuito é elaborar/organizar propostas concretas de ação, reivindicação e diálogo junto a órgãos públicos para políticas ainda demandadas (FONEC, 2014).

É essa organicidade gerada pelos movimentos e a luta por uma Educação do Campo que vem, lentamente, modificando cada vez mais a prática social, inclusive na academia. Representado no crescimento do interesse pela temática, bem como, pelo contorno buscado pelos movimentos à educação que se realiza seu meio. Como resultado, tem aumentado o número de teses e dissertações sobre o tema, como também,

³⁰ Criado em agosto de 2010, contra-hegemônico ao modelo globalizante do capital, tem o objetivo de fortalecer a autonomia, o debate, a elaboração e, sobretudo, a consolidação de políticas públicas voltadas para a Educação no Campo, enquanto ação estratégica ordenada pelos povos do campo, com vistas à instalação de um projeto capaz de reverter tal processo histórico vigente (MST, 2020).

são criados cursos de graduação e pós-graduação com característica de alternância e destinados aos sujeitos do campo, no âmbito das universidades públicas das diversas regiões do país.

Destacamos que a rede pela Educação do Campo também ressoa junto ao professorado, para buscarem práticas pedagógicas diferenciadas, ensino com sentido sociocultural para os povos do campo, através da articulação dos conteúdos escolares com vivência e experiência do cotidiano dos alunos (ARROYO, 2007b). Esta prática se aproxima daquilo que defendem os movimentos, ou seja, uma prática pedagógica como dimensão da prática social correlacionada com a vida no campo, as lutas do campo, para enfrentar a dominação do capital sobre o campesino brasileiro, inclusive e, também, a partir da educação.

3.2 - O debate paradigmático e a Educação do Campo: territórios materiais/imateriais em disputa

Analisar a Educação do Campo tendo como referência as reflexões construídas por meio da Geografia Agrária, é inferir que o espaço geográfico é uma produção política em disputa, e que, nos territórios existentes, no interior desse espaço, também existem modelos de educação divergentes e com matrizes ideológicas diferentes. Mesmo considerando que as escolas para o campo existentes são para o atendimento da população camponesa, porém, o capital representado pelo agronegócio, consegue interferir no seu funcionamento, no projeto político pedagógico, no currículo, nas indicações de professores e diretores, aprovando projetos com objetivos antagônicos dos princípios da Educação do Campo, controlando hegemonicamente as relações socioterritoriais que ali acontecem.

O debate paradigmático apresentado no primeiro capítulo, em que o pequeno agricultor, dependendo do olhar dos Paradigmas Agrários, pode ser compreendido como agricultor familiar ou campesino, nos apresenta duas perspectivas na Geografia Agrária. A primeira defende o fim do camponês, ao incorporá-lo ao mundo do mercado capitalizado (PCA) na condição de agricultor familiar. A segunda, acredita que a partir da luta, resistência e recriação, manter-se-á existindo como camponês, na condição de classe social *sui generis* (PQA), mesmo com a constante expansão do agronegócio no campo brasileiro. Sua existência na resistência, no campo da educação, justifica uma

proposta educacional do e para o campo, com perspectiva política-ideológica da contra hegemonia camponesa ao capital.

Esses conceitos defendidos para o pequeno agricultor no interior da academia são desdobramentos dos paradigmas em disputa, alcançam os movimentos sociais do campo e o debate para hipóteses de educação do-no-para o campo, logo, a educação também é influenciada pelos paradigmas agrários em disputa.

Então, de um lado teremos um paradigma que defende a modernização da agricultura (PCA) e uma educação ‘para’ o campo, que no seu fazer pedagógico trabalha o agricultor familiar para exercer funções inerentes à classe trabalhadora no sistema capitalista e, do outro, a perspectiva de recriação camponesa (PQA), defendendo uma Educação ‘do-no’ Campo, trazendo consigo práticas socialmente justas e ambientalmente sustentáveis, respeitando a cultura própria das populações do campo e adequada às diferentes categorias de campesinato³¹ e formas de organização e produção socioterritorial.

Aprofundando sobre o pensamento defendido pelo PCA, este corrobora pela prevalência do agronegócio no campo, não reconhece o movimento destrutivo que este produz sobre os grupos sociais organizados do campo, sobre o meio ambiente e na relação capital e trabalho. O PCA entende e busca a consolidação do modelo capitalista de desenvolvimento como único e possível, tentativa de implementar um espaço rural unidimensional, que não permite a incorporação das demandas dos movimentos socioterritoriais camponeses nas pautas coletivas, contexto que produz tensões e disputas motivadas pelo processo de exclusão, subalternidade, expropriação, exploração e opressão, próprio do modo capitalista de produção.

O PCA não reconhece que no campo acontece a acumulação de riqueza de poucos em detrimento da exclusão e desigualdade social de uma maioria. Riqueza amparada na produção de monocultura e no uso desmedido de agrotóxicos, forma de desenvolvimento da agricultura que desrespeita os saberes tradicionais e a policultura das populações camponesas. O PCA ao direcionar suas políticas e práticas educativas no meio rural, trabalha como agente da exclusão social e educacional, contribui para a negação da história, da luta por direitos, pelo esquecimento da cultura e da identidade do sujeito camponês.

³¹ Para Paulino (2006), os camponeses-tradicionais, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros, que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no campo.

Para impor suas condições, o campo campesino é invadido pelo modo capitalista de produzir educação, utilizando-se de seus instrumentos de formação educacional, como o ‘Sistema S³²’. Seus métodos de ensino instituem uma sinistra ‘antropofagia cultural’ na identidade camponesa, ao reproduzir a ideologia da classe dominante, estimulando ainda mais o êxodo rural/urbano, ao reafirmar a identidade do urbano e do agronegócio como superiores, na tentativa de preparar o camponês para sua incursão no mundo dos negócios, com a formação de agricultores familiares rentistas integrados/subordinados ao capital, por meio de uma educação empreendedora. Objetiva integrar o agricultor familiar ao mercado, apresentando uma “natureza empresarial, o dinamismo técnico, a capacidade de inovação, a integração plena ao mercado e a capacidade de responder a intervenção do Estado” (ABRAMOWAY, 1992, p. 22), “busca a adaptação do camponês a territorialidade do capital” (CAMACHO, 2014a, p. 643),

Representam a prática de uma educação que supre a necessidade que a reestruturação produtiva no campo exige, qual seja de uma mão de obra mais qualificada em que a formação acontece a partir das escolas agrotécnicas, no conhecimento como insumo para atender a modernização da agricultura, mesmo que numa quantidade insignificante (MENEZES NETO, 2009).

Outro fator para o investimento na educação pelo viés do capitalismo agrário é a necessidade de modernizar a agricultura familiar, seja para cumprir uma função de integração subordinada ao capital de maneira passiva e adaptada aos seus princípios exploradores, ou mesmo na formação de exército de reserva do capital mais qualificado (CALDART, 2010; CAMACHO, 2014a).

Neste debate, Fernandes (2004b) discorda das fatalidades de destinos dadas ao campesinato, seja da proletarização do campesino, transformando-o em trabalhador assalariado, em exército de reserva do agropecuarista empresário, ou mesmo transformando-o em agricultor profissional, quando subordina sua produção e comercialização ao mercado. Considera que esta é uma visão linear do processo de

³² Conjunto de nove instituições corporativas voltadas a treinamento profissional, pesquisa e assistência técnica e social, todas iniciadas com S, que destacamos o: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequena Empresa (SEBRAE), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), Serviço Social de Aprendizagem da Indústria (SENAI), Serviço Social do Comércio (SSC), estabelecidas pela Constituição Federal de 1988, cada uma é voltada a uma área de atuação. Veja mais em: <<https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2018/12/19/o-que-e-o-sistema-s-de-sesc-e-sesi-e-por-que-seu-repasse-causa-polemica.htm?cmpid=copiaecola>>.

desenvolvimento do capitalismo no campo ao retirar a contradição dialética do processo.

Transporta para o campo campestre a ideologia da subalternidade e da expropriação enquanto resultado da ‘suposta ineficácia’ do campesinato na sua relação comercial (FERNANDES, 2008a) com o mercado. O problema estrutural do capitalismo no campo é convertido em problema conjuntural, relacionado à adaptação do agricultor familiar ao modelo socioeconômico vigente (FERNANDES; WELCH; GONÇALVES, 2014).

O sistema S possui uma relação umbilical com as classes dominantes, estando entrelaçado com o comércio, indústria, agricultura e o mercado financeiro capitalista. É um apêndice, que funciona no campo como mecanismo educacional do agronegócio, utilizado para eleger, selecionar e divulgar conteúdos de interesse e, vinculado ao seu modelo econômico e cultural, privilegiando operações que reproduzam sua forma de desenvolvimento, que valide suas opções para torná-las universais, mantendo-as hegemônicas. A educação do agronegócio exclui dados e ideias divergentes na lógica da ‘modernidade’ para o mundo rural; justificam queimadas, desmatamentos, assoreamento de rios e lagos, o uso desmedido de agrotóxico; entram no discurso da alta produtividade do capital no campo, da responsabilidade social ou humanitária liberal; difunde a ideologia da modernização, o etanol como energia limpa, a revolução verde e os transgênicos enquanto soluções para o problema da fome mundial etc. (FERNANDES; MOLINA, 2012).

Impõe ao campo, nos territórios campestres, historicamente inexistente para as classes dominantes, uma educação que produz como principal consequência o desinteresse dos educandos, ao ser desconsiderado a vivência no campo, o modo de vida, as relações sociais de trabalho e de produção camponesas (CAMACHO, 2019c). Neste aspecto, concordamos com Manfio e Pacheco (2006, p. 35) que, ao dissertar sobre a educação promovida no campo, afirmam:

[...] na maioria das vezes, contempla currículos urbanos, ficando aquém da realidade dos alunos rurais. Assim, as pessoas desse meio acabam carentes de conhecimentos e habilidades que lhes proporcionariam maior eficiência no trabalho, agilidade na resolução de problemas cotidianos. Isso acontece pela falta de formação dos professores que trabalham nas escolas do meio rural. Eles têm conhecimento voltado aos conteúdos que são contemplados no currículo, ou no livro didático, no entanto, da vida prática, do cotidiano dos alunos, pouco sabem.

Com a continuidade da prática da antiga educação rural, com contornos ideológicos da modernização agrícola do agronegócio e privilegiando uma visão de mundo pautada no urbanocentrismo-industrial, condicionamos os camponeses a uma matriz cultural colonialista, escravista, latifundiária, racista e patriarcal, controlada pelo poder político e econômico das oligarquias.

Este modelo de educação não admite que o homem e a mulher do campo são sujeitos historicamente forjados em sínteses sociais e territoriais específicas e diferentes do modo de vida urbano-industrial. Pressupõe corroborar com uma escola com currículo fundamentado em uma identidade urbana, uma extensão precarizada da educação urbana (também precária), preparando-o para se inserir no contexto do agronegócio e da globalização de uma maneira cativa, condicionada por uma ideologia da naturalização do capitalismo como modelo universal (globalitarismo) e único (o Agro é Tudo!). Portanto, um currículo nas condições defendidas por Moreira (1994, p. 7-8),

[...] guiado por questões sociológicas, políticas e ideológicas [...] artefato social e cultural [...] moldura [...] produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relação de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas [...].

Nessas condições, privilegia os interesses do capital e do agronegócio, como realidade, mesmo diante de avanços consideráveis na concepção de Educação do Campo, ela ainda permanece, em muitos espaços camponeses, a serviço do agronegócio, do latifúndio, dos agrotóxicos, dos transgênicos, da monocultura, da exportação de *commodities*. Na continuidade desta perspectiva de educação nas Escolas do Campo, continuar-se-á e se fortalecerá a reprodução do modelo agrário/agrícola dominante, bem como a sociedade capitalista globalizada, da qual este modelo se origina, em detrimento das condições materiais e culturais de vida do homem e da mulher no campo (CAMACHO, 2019b).

É o capital-agronegócio impondo sua territorialidade para além dos processos materiais de produção, tendo em vista que pela educação defendem a ideologia da ‘modernidade tecnológica’, concebida como um modo de vida moderno (o Agro é Tech, o Agro é Pop) em contraposição ao ‘atraso’ do camponês. Com este discurso, Menezes Neto (2009, p. 27) defende que:

Assim, o agronegócio consegue impor-se não só nas relações de produção, mas também nos debates educativos, pois se apresenta como a comprovação de que o campo pode e deve ser um local de produção moderna, tecnológica, capitalista. Esses fatos constroem a ideologia do agronegócio e a apresentam como o caminho a ser seguido por todos os que não são — porta vozes do atraso. Também na ideologia escolar, pensa-se na formação para esse mundo moderno e não para o atraso que representaria o mundo camponês.

No território campesino, a educação difundida pelo agronegócio é centrada no mercado, na produção para a integração ao mercado, na competitividade, na formação para o trabalho assalariado no agronegócio. Uma inversão da lógica camponesa presente na Educação do Campo, em que deveria se fazer presente uma educação para a cidadania, tendo a criticidade como parte da produção do conhecimento, o trabalho familiar camponês como princípio pedagógico e a educação como processo formativo para emancipação (MENEZES NETO, 2009).

Com o objetivo de fazer o controle político, econômico e social é que o agronegócio investe sobre o interior dos territórios camponeses. Para tanto, utilizam-se como instrumentos de dominação/exploração/subalternização/subjugação salários precarizados; apropriam-se dos espaços de decisões coletivas, ao eleger parlamentares e influenciar no executivo; subtrai políticas públicas que beneficiam a população subalternizada através do controle do orçamento público; induzem decisões judiciais produzindo sentenças em desfavor da grande maioria, ao desocupar áreas improdutivas em conflito com o latifúndio e ocupadas por trabalhadores rurais Sem Terra ou populações tradicionais, devolvendo-as ao capital rentista e especulador; reprimem, tratando como terroristas os movimentos que acontecem à margem do ideal conservador da classe dominante. Ações que ocorrem em diversas esferas de poder, como tentativa de consolidar a ideologia do agronegócio (FERNANDES, 2008b).

A desigualdade oriunda do capitalismo no espaço agrário chega às escolas públicas do campo brasileiro por meio do Estado, impondo uma situação pedagógica e de infraestrutura bastante precária. Muitos estados e municípios praticam o processo de nucleação ou fechamento de escolas, levando alunos do campo para estudar em áreas urbanas. Na prática pedagógica, temos professores que, nem sempre, têm formação em nível superior e a maioria dos que tem não conhecem as práticas da Educação do Campo, por isso, desenvolvem uma pedagogia hegemonicamente dominante, baseada na realidade urbana. Na questão da infraestrutura ainda são frágeis ou inexistentes as

bibliotecas ou material didático específico, laboratórios científicos ou de informática (ARROYO, 2007b).

Retrato dessa realidade, os Censos Escolares comprovam um índice de reprovação e abandono de alunos nas Escolas do Campo do Brasil, justificando a necessidade de outro olhar e políticas diferenciadas para as escolas do campo, conforme dados levantados pelo (Quadro 5).

Quadro 5: Reprovação e abandono – comparativo escolas do campo e cidade no Brasil

Reprovação					Abandono			
Ensino Fundamental (inicial e final) em %			Ens. Médio em %		Ensino Fundamental (inicial e final) em %		Ens. Médio em %	
Ano	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural
2007	4,4	6,9	12,8	8,2	4,4	6,9	13,2	14
2008	3,9	6,4	12,4	7,4	3,9	6,4	12,8	13,2
2009	3,9	6,4	12,8	7,2	3,9	6,4	11,4	12,2
2010	2,9	4,7	12,7	7,6	2,9	4,7	10,2	11
2011	2,5	4,1	13,3	8,2	2,5	4,1	9,5	11
2012	2,4	4	12,4	7,7	2,4	4	9,1	10,6
2013	2,1	3,5	12	8,3	2,1	3,5	8	9,3
2014	1,9	3,4	12,3	8,7	1,9	3,4	7,5	9
2015	1,8	3,2	11,6	8,3	1,8	3,2	6,7	8,9
2016	1,7	3,2	12	8,6	1,7	3,2	6,5	8,4
2017	1,4	2,9	10,9	8,3	1,4	2,9	6,1	7,5
2018	1,3	2,7	10,6	8,4	1,3	2,7	6	7,2
2019	1	2,3	9,2	7,5	1	2,3	4	6,7

Fonte: Censo Escolar (2007-2019).

Org.: Assunção (2020).

Das informações apresentadas pelos Censos Escolares dos anos de 2007 a 2019, o único índice em que no espaço urbano seus números são piores em comparação aos das áreas rurais, está relacionado com a repetência escolar no Ensino Médio. Período em que os estudantes estão vivendo a juventude na cidade e estão em busca do primeiro emprego ou já desenvolvem alguma atividade laboral.

Na agricultura camponesa, o trabalho familiar exercido na infância e juventude, faz parte da rotina de afazeres peculiares que vão se complexando na medida do seu crescimento, responsabilidades que não são estranhos ao modo de vida dos estudantes. Acreditamos este ser um dos motivos de abandono escolar no Ensino Médio em áreas rurais, tendo em vista que as escolas seguem um calendário de trabalho industrial-urbano que não respeita a especificidade do trabalho camponês.

Por outro lado, os números apresentados também são motores do movimento das populações camponesas a produzirem diferentes projetos de desenvolvimento com pensamentos distintos, buscando um ensino em condições similares aos da população

urbana, resultando em disputas das classes antagônicas por projetos com interesses políticos e pedagógicos distintos para o campo. No projeto de educação do agronegócio busca-se formar sujeitos que defendem a ideologia dominante e que corrobora pela aceitação e manutenção das desigualdades entre as classes sociais. Ao contrário, a Educação do Campo busca compreender os diferentes modos de vida e de desenvolvimento territorial, respeitando suas diferentes formas de organização e, ao mesmo tempo, enxergando-os numa totalidade dialética de relações socioterritoriais com suas diversidades/especificidades socioterritoriais (CAMACHO; FERNANDES, 2017).

A educação sugerida pelo ‘Sistema S’, acentua, ainda mais, a disputa paradigmática entre agricultura familiar e agricultura camponesa e o Estado colocando-se, quase sempre, favoravelmente à agricultura capitalista no momento contemporâneo, torna-se fundamental a retomada dos movimentos camponeses, no período pós ditadura militar, a luta pela recamponização nos novos assentamentos, bem como, aqueles historicamente constituídos no campo, bem como, as posições e defesas do PQA são importantes, garantindo a necessidade de Educação do e no Campo.

Cubas e Camacho (2011), apresentam um quadro síntese com as principais diferenças e ideias divergentes entre PCA e PQA, que sistematizamos para o nosso trabalho (Quadro 6).

Quadro 6: Disputas paradigmáticas PCA-PQA

Forma teórica-político-Ideológica no espaço	Território capitalista	Território não-capitalista
Modelo de reprodução socioeconômica	Agronegócio e (agro)empresa familiar (negócio e profissão)	Agricultura familiar camponesa (modo de vida e classe social)
Natureza da produção agrícola	Monocultura (para agroexportação - <i>commodities</i>).	Produção diversificada (para Soberania Alimentar).
Tecnologia	Alta mecanização (otimização da produtividade para a viabilidade da dimensão econômica em detrimento do social, cultural e ambiental).	Mecanização como ferramenta (busca do domínio do sistema produtivo para a viabilidade da reprodução familiar com ênfase no social, cultural e ambiental).
Elemento fundante	Economia capitalista de produção (acúmulo de capital, excedente para lucro, apropriação da mais-valia); - mercado de uma economia capitalista globalizada perversamente.	Economia familiar de produção (modelo de produção simples de mercadoria, transformação de mercadoria em dinheiro para reprodução familiar); - mercados alternativos de uma economia solidária e equitativa.
Mão-de-obra	Pouco uso de mão-de-obra	Mão-de-obra,

empregada	assalariada.	predominantemente familiar e mutirão (família envolvida na produção, cooperativismo, associativismo e coletivismo).
Natureza do trabalho	Trabalho alienado (exploração do trabalho – o produto do trabalho não pertence ao trabalhador) e estranhado (o trabalhador não se reconhece como parte do produto final).	Trabalho autônomo e familiar (o produto do trabalho pertence à família). Trabalho voltado para auto exploração e a possibilidade do trabalho acessório.
Modelo de desenvolvimento	Crescimento econômico - Medidas paliativas para o social; - Políticas públicas compensatórias; - Intensificação das relações capitalistas.	Desenvolvimento socioterritorial - Reprodução social, econômica, cultural e ambiental; - Medidas para desconcentração de terra e renda; - Políticas públicas emancipatórias; - Reprodução de relações não capitalistas.
Território/terra	Expansão desenfreada em grandes extensões de terras que segue a sanha capitalista de apropriação da natureza (metabolismo societário do capital globalizado que gera mazelas; trabalho análogo a escravidão; superexploração física e mental; expropriação territorial; monopolização territorial; impactos socioambientais: desmatamento, poluição água, ar, solo etc.).	Reprodução equilibrada em pequenas propriedades baseadas em um desenvolvimento socioterritorial que respeita o social, cultural e ambiental (relações sociais de produção não capitalistas pautadas no equilíbrio da sociobiodiversidade; na Soberania Alimentar; na Educação do Campo; na territorialização dos movimentos socioterritoriais camponeses; na simbiose entre produção de alimentos e energia etc.).
Posições teóricas-políticas-ideológicas defendidas	Integração aos mercados capitalistas (pela destruição ou monopolização do território), formação de redes de relações capitalistas, logísticas, preços e tendências. Subordinação ao capital nacional e internacional.	Superação dos mercados capitalistas (criação de territórios-mercado para reprodução das relações não capitalistas), o campesinato como classe e modo de vida; reprodução camponesa pela contradição estrutural e pela luta, conflito, disputas territoriais.
Sustentação teórica-política-ideológica-utópica	Paradigma do Capitalismo Agrário	Paradigma da Questão Agrária

Fonte: CUBAS; CAMACHO (2011).

Org.: Assunção (2020).

Para compreensão do quadro 6, que explicita as diferenças ideológicas de pensamento entre PCA e PQA, devemos considerar a realidade brasileira de atual, tempos de imposição e enfrentamento entre extremos. Os organismos estatais

responsáveis pela educação têm defendido a existência de uma escola ‘sem partido’, ‘desideologizada’ e “sem diálogo crítico e libertador [...] sem considerar a condição de oprimido do camponês [...], educação como instrumento de luta para sua libertação” (FREIRE, 1983, p. 56). Condições que dificultam ainda mais o debate por uma Educação do Campo, levando em consideração os preceitos necessários para que ela possa existir e acontecer.

Neste contexto, avanços na educação pública processam-se vagarosamente, instituindo atrasos históricos, caminhando de acordo com a vontade do capitalismo burocrático (MAO TSÉ-TUNG, 2008), que tenta controlar o território camponês por meio da difusão da sua ideologia, mas também, quando utilizam o poder público para obstruir avanços da Educação do Campo.

Para a inversão desse processo, os movimentos socioterritoriais ganham importância como instrumentos para romper a teia tramada pelo capital. A educação pode ser parceira dos movimentos camponeses na produção de um projeto de vida, de sociedade e de país com justiça social e ambiental, respeitando as diversidades territoriais, culturais e modos de vida.

A vertente camponista do PQA, acredita no camponês enquanto sujeito historicamente protagonista da luta pela terra, no enfrentamento ao capital, produz condições para sua recriação e reprodução ao conquistar sua territorialização e reterritorialização. Este movimento contínuo de destruição/recriação/manutenção dos territórios que permite olhares a partir das categorias da Geografia, como na questão das disputas territoriais, factíveis de análise, por exemplo, na luta pela reforma agrária. Mas, também, na luta na terra, que transcorre no interior dos territórios conquistados, por melhores condições de vida representadas nas políticas públicas, incluindo a educação.

Na perspectiva do PQA, na recriação das comunidades tradicionais ou camponesas, com seus sujeitos territorializados pela ação política, dão as condições para que esses sujeitos produzam sua própria geografia. Percebida nas lutas pela preservação de florestas de castanheiras e seringais dos extrativistas; na luta pela terra realizada pelos acampados camponeses; na luta dos indígenas e quilombolas pela demarcação e reconhecimento de seus territórios tradicionais. Todos procuram desenhar seus territórios, diferentemente, do agronegócio, da monocultura, do agrotóxico e dos transgênicos. Os territórios camponeses e tradicionais são marcados pela policultura e criação de animais diversos, na transição para eliminar o uso de agrotóxicos e produzir de maneira agroecológica. Enfrentam a cultura hegemônica da globalização neoliberal,

lutam pela manutenção de seus fazeres tradicionais e pelo modo de vida diante os avanços do capital.

Sobre a questão do território campesino e das populações do campo, como “espaço de vida”, “como lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência”. (FERNANDES, 2012, p. 746). Fernandes e Molina (2012, p. 8) afirmam que:

O território é um trunfo dos povos do campo e da floresta. Trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Ter o seu território implica em um modo de pensar a realidade. Para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. Não se pensa o próprio território a partir do território do outro. Isso é alienação.

Os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência na terra. Esses grupos sociais, para se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental. E a educação é parte essencial desse processo.

A defesa e luta pela existência de uma fração de território ‘seu’ pelas populações tradicionais e campesinas, demarca o ponto de convergência entre o PQA e o Paradigma da Educação do Campo, qual seja, o do rompimento com a lógica capitalista de produção e suas formas de territorialização por meio da expulsão das populações tradicionais e campesinas. Nessa disputa por projetos divergentes no campo, a Educação do Campo ocupa espaço importante para o campesino, de maneira que se constitui sob preceitos que garantam a reprodução de uma educação numa concepção de resistência e ruptura com o capital no campo (CAMACHO, 2014a; CAMACHO, 2019b).

A reterritorialização a partir da conquista de novos assentamentos e a demarcação de terras tradicionais representa, também, a territorialização da Educação do Campo, espaço em que os movimentos socioterritoriais disputam a educação que ali deve acontecer. Num movimento convergente em que as conquistas de novas terras representam avanço da Educação do Campo e a possibilidade de prosseguir, também, a luta por novas frações de territórios camponeses.

A permanência do camponês no campo garante sua condição de classe social histórica e a autonomia, em que a família camponesa tem da gestão de sua unidade de produção-consumo, em que os meios de produção (terra) e a força de trabalho (família),

simultaneamente, pertencem ao grupo familiar. É sobre esta base de sustentação de sua realidade concreta, que os camponeses buscam sua própria educação, com o diálogo de saberes em que ocorre o reconhecimento do saber camponês tradicional em complementariedade com o conhecimento técnico-científico (CAMACHO, 2019c).

Essas novas conquistas e reconquistas de territórios representam perda de espaço pelo agronegócio, concomitantemente, também significa perda da política capitalista expansionista sobre o campo. Os novos territórios são conquista da luta de classes produzida pelos movimentos socioterritoriais do campo e da Educação do Campo, observadas por Caldart (2004, p. 30), quando afirma que:

[...] a Educação do Campo precisa pensar a educação do conjunto da população do campo, mas seu projeto educativo está sendo construído desde uma perspectiva de classe e desde a experiência política e pedagógica dos movimentos sociais camponeses. Isso também é algo inédito na história de nosso país, e é um traço de nossa identidade a ser cultivado com muito cuidado.

Logo, a Educação do Campo no território camponês contribui para interferir na transformação da realidade, apresenta-se enraizada de concepções teóricas-políticas-ideológicas que auxiliam na construção de uma educação condizente com a realidade material e simbólica de produção da territorialidade do campesinato e com suas lutas sociopolíticas (CAMACHO, 2019a).

Os princípios da Educação do Campo representam a contraposição a fração do campo do agronegócio. Indo além, a Educação do Campo pode contribuir para determinar os contornos da resistência e recriação do campo camponês, a partir de seu projeto de educação em oposição ao agronegócio, em que o modelo capitalista sobrevive da exclusão e morte dos camponeses (CAMACHO, 2019b).

É neste contexto que emerge da recriação camponesa a Educação do Campo, como alicerce para a expansão dos processos educativos no campo. Campesinato e Educação do Campo para a corrente campesinista do PQA serão transformados e ressignificados a partir da práxis. No entanto, este processo só ocorrerá com a fundamental e necessária participação dos sujeitos a quem a educação se destina, principalmente, quando estão organizados em seus movimentos socioterritoriais, (CAMACHO, 2018), transformando-se em sujeitos conscientes da história e geografia que vivenciam, realidade capaz de ser transformada por eles.

Nessa conjuntura, o projeto de educação só pode ser considerado do campo se apresentar viés revolucionário, que defenda o enfrentamento entre projetos antagônicos – campesinato e agronegócio (CAMACHO, 2014a; CAMACHO, 2019b). Contemplando o fortalecimento e a formação do campesino enquanto sujeitos de direitos (ARROYO, 2007a) que, ao acessarem os meios que lhes permitam o conhecimento do mundo na sua universalidade e particularidades (CAMACHO; FERNANDES, 2017), possibilitará sua transformação em sujeitos ativos, capazes de intervir na realidade ali existente (FREIRE, 1981; 1983; 2000; 2001; 2002; 2013), e, ao mesmo tempo, considerando e mantendo os saberes tradicionais e reconhecendo suas características territoriais específicas, que Fernandes (2004b, p. 137), entende como sendo “lugar de vida, de moradia, trabalho, estudo, como lugar seu e que possui identidade cultural própria”.

O PQA defende, portanto, a garantia e necessidade de existência de uma Educação do Campo para a formação e informação do campesino, contribuindo com a luta diária pela sobrevivência e melhor qualidade de vida social. Reconhecendo a existência de um campo em conflito pelo antagonismo de modelos diferentes de desenvolvimento territorial, inclusive no campo da educação, em que o Paradigma da Educação do Campo está alicerçado nas lutas dos movimentos socioterritoriais de caráter revolucionário e com objetivo de alcançar a suplantação do capital. (CAMACHO, 2014a).

Em síntese, para Camacho (2014a; 2017), o Paradigma da Educação do Campo que deve conter os seguintes pressupostos teóricos-políticos-ideológicos-utópicos e pressupostos defendidos pelo PQA na tendência campesinista (Quadro 7).

Quadro 7: Pressupostos da Educação do Campo e o PQA

Educação do-no Campo	Tendência camponista - PQA
<p>1- Defesa do Paradigma Originário da Educação do Campo;</p> <p>2- Pedagogia Libertadora como matriz teórico-pedagógica principal, porém, em diálogo com todas as matrizes pedagógicas contra-hegemônicas;</p> <p>3- Educação para cooperação e solidariedade em oposição a competitividade neoliberal;</p> <p>4- Valorização da lógica camponesa construída por relações sociais não capitalistas em sua unidade de produção-consumo: terra-família-trabalho;</p> <p>5- Movimentos socioterritoriais camponeses no centro do debate, enquanto protagonistas na implantação de políticas públicas e produtores de saberes-fazeres (Pedagogia do Movimento);</p> <p>6- Resistência material e cultural à territorialidade do capital e à monopolização dos territórios em busca da recriação e autonomia camponesa;</p> <p>7- Território/territorialidade camponês(a) entendido em sua multidimensionalidade (ambiental, social, econômica, cultural e ambiental) e multiescalaridade, construído na solidariedade e diversidade entre as populações do campo e na disputa/conflito de classes no campo com o capital-latifúndio;</p> <p>8- Camponês como classe social e territorial e como modo de vida antagônicos ao capital que se recria/reproduz na resistência e na contradição do desenvolvimento do capitalismo no campo;</p> <p>9- Superação do capital e emancipação humana pela formação da autoconsciência libertadora, como utopia;</p> <p>10- Superação da subalternidade camponesa imposta pelo capital monopolista na forma do agronegócio;</p> <p>11- Relação do local-global afirmando as territorialidades horizontais e contra-hegemônicas em oposição as territorialidades verticalizadas do poder hegemônico do capital globalizado;</p> <p>13- Diálogo entre os saberes-fazeres camponeses e o conhecimento técnico-científico universalmente consolidado;</p> <p>14- Superação de todas as formas de exploração, dominação (inclusive da natureza), opressão, desigualdade e exclusão de Classe, Gênero, Étnico-Racial, Geracional etc.</p> <p>15- A Pedagogia da Alternância enquanto práxis educativa que permite a superação de dicotomias: trabalho manual versus trabalho intelectual; teoria versus prática; conhecimento popular versus conhecimento técnico-científico; conhecimento eurocêntrico e universal versus conhecimento descolonizado e territorializado.</p>	<p>1- Se contrapõe à educação com preceitos reprodutores das ideologias, sociabilidades e territorialidades hegemônicas do capitalismo;</p> <p>2- Enfatiza a continuidade de um campo onde o camponês persista, recrie, resista e se reproduza material e culturalmente;</p> <p>3- Desenvolve uma educação que contribua com o enfrentamento ao capital, com a reconquista de novos territórios e a organização e controle dos territórios camponeses já existentes;</p> <p>4- Fortalece e valoriza a cultura e os saberes-fazeres camponês e;</p> <p>5- Instrumentaliza para emancipação dos povos do campo na busca de conquistas de seus direitos.</p>

Fonte: (CAMACHO, 2014a; 2017).

Org.: Assunção (2020).

Correlacionando a corrente camponista do PQA com a Educação do Campo, ela possui nos seus princípios a defesa intransigente dos preceitos paradigmáticos da Educação do Campo, qual seja: os movimentos sociais como instrumento de resistência; os campones enquanto sujeitos históricos; as universidades empreendendo ações para a formação específica de planejamento territorial e docência no campo, com a contribuição no debate de políticas públicas para o campo, como suporte científico que possa contribuir com a superação da submissão do camponês ao capital.

Isto porque, nesse paradigma o camponês não é visto como sujeito em desaparecimento, mas que continua se reproduzindo dentro das contradições impostas pelo sistema capitalista, se recriando e, com isso, garantindo a necessidade de existência de uma Educação do Campo ontológica e epistemológica (CAMACHO, 2017), com a práxis na qual a formação do camponês contribua com a luta diária pela melhor qualidade de vida social no campo.

A relação intrínseca entre a vertente camponista do PQA e o Paradigma da Educação do Campo permite-nos pensar em educação libertadora da realidade imposta pelo capital ao campo, produto do seu desenvolvimento desigual e contraditório. Contradição que permite, inclusive, a possibilidade de reprodução do camponato mesmo que de maneira subalterna, como também, a existência da Educação do Campo.

Portanto, a Educação do Campo não pode ser enxergada com viés e caráter preponderantemente pedagógico, dessa forma, tornando-a simplista, como apenas, forma, técnica ou método de ensinar e aprender. Levando em consideração que se relaciona no processo de ensino com o movimento sócio-político-territorial, o ensino-aprendizagem também apresenta a luta de classes desenvolvida na territorialidade.

Indo além, Camacho (2019a; 2019c) defende que o ensino na Educação do Campo, deve posicionando-se ao lado dos camponeses determinando e refletindo no material e teórico, no político e ideológico, nos territórios/territorialidades camponesas, no e para o local, sobretudo, para quem está sendo desenvolvida, contemplando a reprodução do modo de vida e da identidade territorial e de classe.

O movimento da Educação do Campo e seu fazer pedagógico é consciente de que, apesar dos esforços, a educação promovida, em boa parte das Escolas do Campo, vem se desenvolvendo como continuidade da educação urbana, descontextualizada e incentivadora da evasão dos jovens, ao apresentar uma visão do camponato como arcaico e atrasado e, por outro lado, apresentando o agronegócio e a cidade como símbolos do desenvolvimento e da modernidade.

Movimentos socioterritoriais camponeses produzem organização e lutas por uma Educação do Campo no Brasil, visando construir um ensino que contribua com a formação de uma fração do território autônomo/horizontalizado (CAMACHO; FERNANDES, 2017; CAMACHO, 2019a) que incorpore as necessidades existenciais dessas comunidades.

Contrariam a lógica capitalista de exclusão e subalternização da população do campo imposta pela história agrária das classes dominantes e sua estrutura geograficamente concentrada no país (latifúndio e agronegócio), baseada na ação do capital que se territorializa em busca de expansão e acumulação por espoliação, ou seja, por meio do esbulho das populações camponesas e tradicionais de suas terras de trabalho.

3.3 - Modo de vida, identidade de classe/territorial³³ camponesa e seus saberes/fazer: princípios das matrizes pedagógicas da Educação do Campo

Historicamente, o modo de vida camponês nunca foi considerado pela elite que sempre dominou o espaço agrário brasileiro, transformando o camponês em ser invisível ou inexistente para as ações de governo e políticas públicas, incluindo a educação, que só passa a acontecer no meio rural a partir dos últimos 70 anos, de forma tímida, descontextualizada, urbanizada e, sem levar em consideração a cultura, os fazeres, as tradições, a forma de reprodução e organização social do camponês.

Reflexo da não consideração do sujeito camponês como factível de uma educação alicerçada em seus valores, culturas, fazeres e seu modo de vida, levam ao campo uma educação que se relaciona ao desinteresse escolar, a evasão e, que produz um histórico de baixa escolaridade, com número altíssimo de analfabetos conforme quadro 5. Nesse sentido, é que surgem os debates produzidos desde os anos 1990 pelos movimentos camponeses acerca de uma política de Educação do-no Campo, que considere e traga consigo matrizes e modo de produzir educação centrado em questões fundamentais para o campo, produzindo condições para a garantia da permanência e escolarização do camponês.

³³ O campesinato é uma classe com uma relação intrínseca com a terra/território, diferentemente do proletariado que possui apenas a possibilidade de venda da força de trabalho para a burguesia. Por isso, podemos dizer que possui uma identidade de classe social e territorial (socioterritorial). A consciência de classe dos camponeses forma os movimentos socioterritoriais que lutam pela conquista e permanência territorial (FERNANDES, 2005, 2012; CAMACHO, 2014a; CAMACHO, 2019a).

Em síntese, a Educação do Campo apresenta características centrais, composta de cinco elementos dialéticos fundamentais: A) apresenta uma preocupação com a particularidade dentro de uma universalidade, parte da escala local, mas se propõe a construção de um novo projeto de sociedade; B) reconhece as experiências produzidas pela classe camponesa, sem excluir as demais classes subalternas; C) produz uma educação que carrega consigo as pautas dos movimentos socioterritoriais do campo, portanto, suas lutas por políticas públicas; D) é um projeto pedagógico reconhecido e alicerçado em deliberações, decretos e pareceres que atendem as necessidades das escolas públicas de Educação do Campo, mas, podendo ser desenvolvido, também, por via da educação não-formal em escolas organizadas pelo camponês e suas organizações de base. E) entende a educação como espaço para o acesso das classes subalternas ao conhecimento produzido pela humanidade e fora da lógica capitalista, mas não trata como subalterno o conhecimento produzido nas práticas, saberes/fazeres da população camponesa, construindo uma síntese de diálogo de saberes emancipatórios e descolonizados (CALDART, 2010; CAMACHO; FERNANDES, 2017).

Os processos não-formais, podem ocorrer, simultaneamente, à educação formal, estabelecendo o diálogo entre as experiências de vida e fazeres/saberes dos camponeses e, simultaneamente, oportunizando o acesso ao conhecimento crítico acumulado pela humanidade. Este processo ocorre em um território específico, o campo camponês, mas, sua práxis se dá na relação dialética entre a particularidade e a universalidade. Caldart (2010) afirma que a educação que acontece é particular, mas busca a inserção na universalidade como novo projeto de sociedade.

Tem sua gênese nas experiências históricas das classes subalternas do campo: trabalhadores rurais, camponeses, Sem Terra, populações tradicionais do campo, posseiros, extrativistas etc. desenvolvidas pelos movimentos socioterritoriais (vínculo de classe), por vezes, até mesmo de forma isolada, representada por algum grupo local que luta pelo acesso à terra e à educação. Desde seu embrião, tem uma pedagogia radical, por apresentar um projeto de educação que defende a inclusão dos conhecimentos e fazeres historicamente construídos pelos camponeses, contrapondo-se à lógica de produção e de trabalho impostas pelo capital, por isso que, para sua execução plena, acontecem os embates com o Estado.

Caldart (2010; 2004) apresenta três preceitos básicos para a Educação do Campo que determinam sua identidade, quais sejam:

1) apresentar uma constituição originária – com uma materialidade de origem, onde carregue consigo a situação social objetiva das famílias trabalhadoras; que contribua para a compreensão do modelo capitalista de agricultura correlacionando-o com a qualidade de vida concreta dos camponeses; que lute pela garantia de políticas públicas no campo incluindo a educação para os camponeses/trabalhadores do campo; consiga reproduzir a emergência de lutas e de sujeitos coletivos reagindo a esta situação social, entre elas, a luta pela terra e pela Reforma Agrária; debata outra concepção de campo e de projeto de desenvolvimento que sustente uma nova qualidade de vida para a população que vive e trabalha no campo; expresse a resistência cultural e pedagógica do povo do campo, frente às tentativas de sua destruição, vinculadas ou não a estas lutas sociais.

2) a Educação do campo como crítica - vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social, pois, ela já nasce da crítica à realidade da educação brasileira, particularmente a educação destinada ao camponês.

3) como formação humana vinculada a uma concepção de campo – com visão da totalidade dos processos sociais, no campo da política pública em relação entre uma política agrária, política de saúde, e política de educação e, possuindo na reflexão pedagógica os processos de formação humana, o ser humano concreto do campo camponês.

Nessas condições, a Educação do Campo também deve levar em conta a vivência dos sujeitos camponeses, ampliada aos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade ao longo de sua existência, defendendo uma pedagogia própria que valorize seu território, sua cultura, seu modo de vida. Por isso, não deve perder de vista a experiência empírica dos sujeitos camponeses, tendo como referência a inclusão das suas lutas sociais produzidas, seja pelo acesso e permanência na terra ou por políticas públicas emancipatórias.

A produção de uma educação correlacionada com o modo de vida camponês, para Brandão (1999 *apud* CAMACHO, 2014a), deve estar alicerçada a elementos que são essência para a reprodução material e simbólica do estudante-camponês, qual seja, o trabalho familiar, o lazer e o tempo-escola. Portanto, o princípio fundamental da matriz pedagógica da Educação do Campo é o modo de vida camponês como especificidade e, tendo como um de seus preceitos, considerar o trabalho da criança e do jovem estudante na parcela família. É o trabalho como necessidade familiar para reprodução, subsistência e qualidade de vida em família, como processo educativo, ético, socializador e técnico, como instrumento pedagógico para a vida e para a transmissão de conhecimentos necessários para a reprodução do modo de vida camponês.

A questão do trabalho é tão importante e fundamental a ser considerado nas práticas de Educação no Campo, por se relacionar diretamente aos altos índices de

evasão escolar, repetência e, conseqüentemente, disparidade idade – ano escolar, devido ao calendário escolar não se relacionar com o ciclo agrícola, com os fazeres da roça, inerentes a vida de trabalhador campesino, o plantio e a colheita, entre outros fazeres.

Para Caldart, Stédile e Daros (2015, p. 45) a Educação do Campo é “[...] inevitavelmente o resultado de um olhar politicamente referendado na busca pelos direitos sociais e nas questões que envolvem a defesa da educação politécnica”, pensado nos pressupostos marxistas para educação, em que Marx e Engels (2011), defendem uma educação baseada em três princípios:

- 1) Educação intelectual.
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas [...].

Marx acreditava que dessa forma poderia propiciar uma educação do futuro, em que todas as crianças, a partir de certa idade, conjugariam o aprendizado para o trabalho produtivo com a realização de atividades desportivas, incrementadora a produção social como método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas direções.

Ainda sobre a educação a ser produzida no campo, Caldart (2012, p. 265), defende uma educação Omnilateral, que:

[...] projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos.

E sua contribuição original pode vir exatamente de ter de pensar estes vínculos a partir de uma realidade específica: a relação com a produção na especificidade da agricultura camponesa, da agroecologia; o trabalho coletivo, na forma de cooperação agrícola, em áreas de Reforma Agrária, na luta pela desconcentração das terras e contra o valor absoluto da propriedade privada e a desigualdade social que lhe corresponde. Vida humana misturada com terra, com soberana produção de alimentos saudáveis, com relações de respeito à natureza, de não exploração entre gerações, entre homens e mulheres, entre etnias. Ciência, tecnologia, cultura, arte potencializadas como ferramentas de superação da alienação do trabalho e na perspectiva de um desenvolvimento humano omnilateral.

A consideração do modo de vida do camponês, sua territorialização nos assentamentos, só é possível com a desterritorialização da lógica capitalista de produção. A recriação camponesa produz a possibilidade de territorialização da Educação do Campo. Nesse sentido, o fazer pedagógico da Educação do Campo deve estar imbuído de propósitos que busquem a luta de classe entre o capital e o trabalho, o camponês e o capitalista-latifundiário. Portanto, é um projeto em oposição ao latifúndio e ao agronegócio devido ao caráter antagônico de organização socioespacial, modos de vida e papel social que a terra possui para ambos e o embate entre uma monocultura totalizante e uma policultura agroecológica.

Modelos antagônicos de desenvolvimento para o campo e em disputa, em cujo interior permeiam projetos distintos de educação e sociedade, representados no projeto de Educação do Campo ou de educação rural, cujas essências, de um lado, se estabelecem na luta pela reforma agrária e superação das contradições do capital e, do outro, pela manutenção do modelo concentrador da terra e de acumulação de capital.

Caldart (2000, p.23) ao dissertar sobre a questão afirma:

A Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses. Educação do Campo combina com Reforma Agrária, com agricultura camponesa, com agroecologia popular. E é este, pois, o debate político que nos interessa fazer: como combater o latifúndio e a agricultura centrada no negócio; e como fortalecer um modelo popular de agricultura, identificando as características da produção camponesa [...].

A Educação do Campo carrega consigo uma perspectiva revolucionária cuja matriz do conhecimento se relaciona com a luta e o trabalho camponês pela/na terra, em oposição ao agricultor capitalista-latifundiário, produtor de monocultura e da terra de negócios. Um fazer pedagógico que contempla o conhecimento científico e o fazer político, que caminhe para a superação, mudanças e transformações, para a construção de outro modelo de sociedade.

A posse do sítio pelo camponês, a vida em comunidade, as formas de plantar, cuidar, colher, os trabalhos coletivos, as festas e eventos que a ele são peculiares, produzem um mundo a partir do lugar, portanto, um lugar de vida, de morada, condicionada, especificamente, à determinada territorialidade. A Educação do Campo

deve correlacionar-se com os sujeitos de um determinado lugar e com sua realidade, com a produção de seu território material/imaterial e que consiga articular a cultura, a política e a economia que sejam características da classe camponesa.

Deve-se levar em consideração a organização da classe camponesa para avanços nas políticas e nos direitos. A Educação do Campo oferece a possibilidade de relação direta com as organizações camponesas, inclusive para a existência de uma educação na forma de política pública condizente com suas necessidades e vontades. Por possuir essa relação direta com o povo de um lugar, autores como Brandão (1981) e Freire (1983) a consideram uma concepção de educação com viés popular, constituída como “prática educativa que se propõe a ser diferenciada e compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas” (PALUDO, 2001, p. 82).

Defende a prática nas Escolas do Campo de uma educação feita em parceria com a comunidade, com respeito ao modo de vida de cada povo em seu território organizado. Uma pedagogia libertadora, que objetive a emancipação dos sujeitos, respeitando a condição de sujeitos históricos e autônomos, “capazes de serem os construtores da sua própria história de libertação” (PALUDO, 2001, p. 99).

Introduzindo o debate da realidade concreta camponesa no processo educativo, entendendo que este é produzido pelo sujeito a quem ela se destina. Refletindo, epistemologicamente, a perspectiva teórico-político-ideológica de campo desejado pelos sujeitos camponeses e, ontologicamente, a efetivação da sua identidade socioterritorial.

Sobre a participação dos movimentos socioterritoriais na educação, Caldart (2000) a concebe como a Pedagogia do Movimento. Uma nova matriz pedagógica construída em diálogo com os paradigmas das Pedagogias Socialista, Libertadora, Popular e do Campo, que se relaciona com a prática dos movimentos e suas experiências educativas, com a participação efetiva desses, na construção de propostas e nos saberes-fazer pedagógicos, pois a “ação coletiva dos movimentos sociais engendra um processo de aprendizagem também coletivo [...] construção a partir do *modo de vida* dos grupos sociais” (CAMACHO, 2014a, p. 387 - 388, grifos do autor). Dito de outra maneira:

[...] não criando uma nova pedagogia, mas *inventando um novo jeito de lidar com as pedagogias já construídas na história da formação humana*. Em outras palavras, a Pedagogia do Movimento *põe em movimento a própria pedagogia*, mobilizando e incorporando, em sua dinâmica (organicidade), diversas e combinadas matrizes pedagógicas [...].

Trata-se, então, de uma educação que acontece de forma autônoma, defendida por Freire (2002), como pedagogia e como prática, constituindo-se como ponto central e fundamental para a produção da Educação Popular. Significa que a ação socioterritorial dos sujeitos, o seu modo de vida e o seu reconhecimento enquanto classe social/territorial são, de acordo com Paludo (2001), inerentes a constituição da Educação do Campo, se transformando em uma forma específica de inserção no grande campo da Educação Popular.

Educação popular que nas suas práticas busca condições para a produção de vida digna, como possibilidade para afirmação da identidade e cultura das classes populares para a liberdade dos movimentos populares e sociais e suas contestações e reivindicações em forma de bandeiras de lutas, são fundamentais no processo para transformar os embates em dimensão política da educação para a transformação da sociedade. Contrapondo-se às concepções educativas da educação tradicional, bancária e domesticadora, que ao mesmo tempo, não pode ser teorizada ou desenvolvida pelos opressores (PALUDO, 2015, p. 177).

Para o desenvolvimento da educação popular, uma das categorias importantes é a autonomia. Para Machado (2015), é um pressuposto fundamental no ato de educar, princípio basilar da prática educativa popular, como também é direito elementar das sociedades democráticas, que respeita os diferentes pensamentos, oferecer condições para a execução do princípio pedagógico de uma educação transformadora, que só acontece na educação popular, produzida por homens e mulheres autônomas imbuídos de uma educação progressista.

É com nesse sentido que Caldart (2004) defende o vínculo da Educação do Campo com os movimentos socioterritoriais. Pensando a dimensão da formação humana omnilateral no projeto político e pedagógico das Escolas do Campo. Formando não apenas trabalhadores do campo, mas também intelectuais orgânicos, lutadores sociais, militantes de causas coletivas e fomentadores de utopias sociais libertadoras. Considerando os movimentos camponeses como sujeitos-educativos, assumindo a tarefa, além de produção de alimentos, da construção conjunta da escola e da formação dos sujeitos camponeses.

A interrelação entre educação e movimentos sociais territorializados nos assentamentos como sujeitos sociais coletivos, produz uma práxis³⁴ pedagógica, a “Pedagogia do Movimento”, que tem como elemento fundante a afirmação de que os movimentos sociais se constituem em um modo específico de formação humana, construída a partir da luta social (CAMACHO, 2018). Movimentos sociais se constituem em sujeitos educativos e pedagógicos (CALDART, 2004), que travam nos assentamentos disputas pela consolidação do seu território e modo de vida, consolidando a Educação do Campo que defendem como mais um instrumento da luta.

Nesta Educação do Campo que relaciona o conhecimento científico com o historicamente construído pela população campestre (saber popular), apresenta sua relação com a Pedagogia Freiriana, em que o empírico e o científico não se colocam como antagônicos, mas se completam, convivem e se fundem em um novo saber. O respeito e consideração às tradições e aos conhecimentos historicamente adquiridos e o caráter de resistência e revolução estabelece vínculo da Educação do Campo e com a Pedagogia Libertadora (FREIRE, 1981; 1983; 2000) e com a Pedagogia Socialista, conforme defendido por Caldart (2000). A ação dos movimentos socioterritoriais na educação transforma-os em sujeitos educativos (CALDART, 2004), rompe a lógica de existência de uma educação única e formal, que para Quijano (2002, p. 1), está impregnada de uma estrutura que leva para a *colonialidade* do saber; à ideia de *raça* como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; ao *capitalismo* como padrão universal de exploração social; ao *eurocentrismo* como forma hegemônica de controle da subjetividade/intersubjetividade e no modo de produzir conhecimento; à *perda de autonomia dos movimentos* frente ao Estado.

Portanto, a Educação do Campo constitui-se com conteúdo e compromisso de classe, como instrumento para libertação da classe oprimida. Com uma prática pedagógica que vai além da escola, que é organizada nos movimentos socioterritoriais e na prática social (ARROYO; FERNANDES, 1999). Quando o fazer pedagógico

³⁴ A concepção de educação em Freire perpassa pelo humano concreto na história, tornando-se relevante uma educação para a libertação das amarras que oprimem as classes subalternas. Tendo como objeto central a liberdade como fonte que alimenta, é ela que dá sentido para a prática educativa na medida que está acontecendo de modo que a participação seja livre, porém, crítica pelos educandos, como *práxis pedagógica* que liberta por ele mesmo. Práxis educativa, portanto, gerada na reflexão e ação dos homens para transformar o mundo. Ação e reflexão como embate dialético, que favorece a uma mudança da consciência humana e da estrutura social. Para Freire, “A práxis se constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis de consciência oprimida”. (FREIRE, 1981, p.53).

incorpora o modo de vida e a identidade de classe e territorial do campesinato, a ação educativa se entrelaça com as lutas sociopolíticas, e se transforma em uma matriz formadora. Destarte, em que os conteúdos ensinados nos processos pedagógicos possuam em sua dimensão os processos históricos, identitários, sociais, políticos, econômicos, entre outros, e a educação, então, não se limita às relações pedagógicas abstratas.

Faz-se relacionar com a terra para o trabalho, como base de produção agrícola priorizando a alimentação da família, se relaciona com a vida e comunidade e, o conjunto, constitui-se na cultura camponesa, transforma-se em identidade, que dá sentido ao papel da terra conquistada, ao contribuir com a formação dos sujeitos humanos e sociais para quem é destinada a Educação do Campo, defendida pelos movimentos socioterritoriais camponeses, que buscam a superação da visão hegemônica do imaginário social e difundido pelo PCA, no qual o campo camponês é lócus do atrasado, consumado como *jeca-tatu*³⁵.

A Educação do Campo tem em sua matriz fomentadora reflexão e produção de saberes que contribuam com a desconstrução, no imaginário coletivo, da visão de inferioridade do campo em relação à cidade. O campo deve ser entendido como o lugar das possibilidades, do direito às políticas públicas, da vida em todas as suas dimensões, da atuação de intelectuais orgânicos, da práxis contra hegemônica, da agroecologia, da soberania alimentar, dos territórios camponeses, da resistência territorial etc. (FERNANDES; MOLINA, 2012; ARROYO, 2007b; CAMACHO, 2019a).

A formação crítica estimula a resistência, reforça a sua identidade e a produção das condições de existência social, política, econômica e cultural. Tendo como base o modo de vida e a identidade de classe e territorial camponesa, este projeto educativo é engendrado por uma concepção teórica-política-ideológica que visa o fortalecimento e reprodução de uma territorialidade campesina a partir da luta pela reforma agrária (CAMACHO, 2014a; FERNANDES; MOLINA, 2012).

A prática pedagógica é produzida, concomitante, às lutas dos povos do campo e de seus movimentos socioterritoriais organizados, interagindo com uma matriz político-pedagógica crítica que contribui no interior dos territórios campesinos com a formação desses sujeitos, cooperando com a resolução das demandas e no fortalecimento

³⁵ O personagem de Monteiro Lobato Jeca Tatu fora utilizado pela modernização acelerada espacial do campo na 'revolução verde' para relacioná-lo com a forma de vida camponesa retratada como primitiva e como símbolo do atraso, ao mesmo tempo, hegemônizar os padrões e valores de uma sociedade tida como 'moderna'.

territorial, político, econômico e cultural desses sujeitos. Construída por uma classe social que tem o campo como local de trabalho e espaço de vida, a educação se colocará como um fator importante para a emancipação, se relacionando com a superação das contradições da realidade concreta a que ela se destina. De acordo com Gadotti (2012, p. 15): “[...] toda a educação é, ou deve ser, social, já que quando falamos de educação não podemos prescindir da sociedade, da comunidade e do contexto familiar, social e político onde vivemos”.

Nesta perspectiva, oportuniza que os sujeitos e organizações sociais que estão no território campesino: os jovens, os técnicos, os dirigentes, as cooperativas, os sindicatos, os professores, os técnico-administrativos das escolas, os movimentos socioterritoriais, pais e mães, contribuam juntos numa ação coletiva para a melhoria da escola da comunidade, para a superação dos problemas da sua realidade e o fortalecimento da luta.

Esta relação da educação com a comunidade está garantida no artigo 205 da Constituição Federal, enquanto direito de todos e dever do Estado e da família, que deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade local, visando o pleno desenvolvimento dos sujeitos.

Em síntese, esta Educação (em maiúscula pelo seu significado paradigmático) é acompanhada da palavra Campo, Educação do Campo, que, epistemologicamente, representa a vontade dos movimentos socioterritoriais camponeses em demarcar politicamente a educação que construíram e que, posteriormente, foi implantada pelo Estado, por meio de políticas públicas educacionais. Trata-se, sobretudo, de uma forma de se diferenciar da antiga educação rural, descontextualizada e domesticadora, da política de Educação do Campo defendida pelos movimentos camponeses.

CAPÍTULO 4

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS (EFAS): PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O campo brasileiro constitui-se na atualidade como reflexo do processo histórico de dominação das terras e dos meios de produção pelos capitalistas na forma do agronegócio, com forte influência do capital internacional, que delegaram à grande maioria da população a subalternidade, com única função de oferecer sua mão de obra como forma de subsistência. Todavia, parte da população subalterna optou pela resistência, a revolta e a luta como forma de externar sua indignação e reconquistar os espaços negados ao longo da formação do território brasileiro. São esses contornos que formam a estrutura do espaço agrário e da resistência da Educação do Campo, objeto desta pesquisa.

A classe que domina política e economicamente o agrário brasileiro, que se articula com o sistema industrial e financeiro, representa a minoria da população, que para manter a hegemonia, produz leis, elegem seus pares no executivo e no parlamento, ocupam espaço na magistratura, tomando posse das estruturas de poder no Brasil.

A abrangência das forças capitalistas sobre as demais classes sociais subalternas se reproduz, igualmente, na academia, formulando sustentação teórico-político-ideológica para sua forma de atuação por meio do PCA, principal base de defesa dos preceitos das relações sociais capitalistas para o campo. Também, dominam os veículos de comunicação com a difusão da ideologia dominante do agronegócio, em que, por meio de propagandas finórias, patrocinadas por empresários, nas quais afirmam estar gestando o “país do futuro” para todos.

Os tentáculos da ideologia do capital se estendem sobre a educação básica, na qual, parcela substancial das escolas do campo investem em práticas educacionais descontextualizadas, que não condizem com o modo de vida do campesinato, bem como da sua organização social, política e de produção familiar.

Neste sentido, apresentamos neste capítulo os preceitos da Pedagogia da Alternância, amparados na perspectiva do PQA, em sua corrente campesinista. A partir deste instrumento teórico-metodológico faremos a defesa de uma educação que se

realiza no campo, na fração do território camponês, produzido por/com eles, defendido pelo Paradigma da Educação do Campo.

Abordaremos o processo histórico de construção da Alternância desde a experiência francesa até sua chegada no Brasil e o seu encontro, primeiramente, com a Educação Popular e, atualmente, com a Educação do Campo. Apresentamos os preceitos pedagógicos, políticos, organizacionais e a forma da alternância produzida pelos sujeitos como sua importância instrumento emancipatório da classe camponesa.

4.1 - Caminhos da Pedagogia da Alternância: gênese e evolução das EFAs no Brasil

As concepções de educação traçam caminhos, os mais diversos, e os confrontos sobre os métodos e metodologias distinguem-se entre visões opostas e em disputa no território das Ciências da Educação. A Alternância, como teoria e prática pedagógica, possui um lugar neste cenário, e tem construído novas perspectivas de conceitos vigentes devido sua especificidade das demais correntes pedagógicas.

Para Gimonet (2007)³⁶, a educação em alternância realiza-se há séculos, desde o período da Idade Média, quando reproduzia conhecimento das profissões por imitação, no campo do estudo da prática, desde a França de *Compagnonnage*³⁷, em que o aprendiz era formado no trabalho em oficinas ou em casa de acolhimento, a partir da vontade e do desejo pelo saber do conhecimento específico, jovens percorriam as cidades em busca de formação para um ofício.

Nas escolas dominicais cristãs nos séculos XVI e XVII, jovens trabalhavam a semana toda e só tinham os domingos para estudar. Produziu-se, assim, uma teoria aliada à prática para melhor desenvolver suas atividades profissionais. As escolas, “das pontes e estradas”, da França do século XVIII, desenvolviam a educação em Alternância para a área da engenharia, em uma junção da teoria científica com a prática, em que educandos aprendiam a profissão com mestres em arquitetura, realizando missões e encontros de turmas com mútuo ensinamento (MICHEL, 1982).

³⁶ Destacamos que as referências para a Pedagogia da Alternância encontradas no Brasil se amparam, principalmente, em Jean-Claude Gimonet, monitor, formador de Centro de Formação por Alternância e pesquisador francês.

³⁷ O termo refere-se ao sentido de *companheirismo que ensina*, partilha conhecimento em um movimento de formação do século XVII, que desapareceu com a industrialização, transformando-se em aprendizagem formal para o trabalho em fábrica.

Outro fator que contribuiu para o avanço da educação em Alternância relaciona-se com a necessidade de mão de obra para o novo formato de desenvolvimento, com a industrialização da Europa. As crianças, além do ensino elementar, recebiam formação para a vida e para o trabalho produtivo em formação única. Era o período do surgimento de diversas experiências escolares para crianças, as escolas desenvolviam uma educação formal associada com a aprendizagem de ofícios para o mundo do trabalho.

No início do século XX, na Rússia, surgem as escolas politécnicas, concebidas a partir dos conceitos marxistas de educação (principalmente do trabalho como princípio pedagógico), em projetos de educação não-formal desenvolvidos por Makarenko³⁸. Nas colônias de trabalho, aproveitando-se das Casas do Povo (igrejas, clubes, fábricas, empresas e repartições públicas), aconteciam estes projetos para estudantes trabalhadores (CAPRILES, 1989).

Um projeto de educação formal desenvolvido no período, baseado nos princípios marxistas, está em Pistrak³⁹, que defendia uma escola que trabalhasse para a construção de uma nova sociedade que conquistaria pela fraternidade e a igualdade, o fim da alienação, enquanto uma esperança coletiva: “[...] formação de homens vinculados ao presente, desalienados, mais preocupados em criar o futuro do que em cultivar o passado, e cuja busca do bem comum superasse o individualismo e o egoísmo” (TRAGTENBERG, 1981, p. 8-9).

Neste contexto, final do século XIX e início do século XX, desponta a aprendizagem de profissões na Europa, priorizando a formação prático-teórica em decorrência da necessidade cada vez maior das indústrias necessitarem de mão de obra qualificada pelas exigências técnicas (ler, escrever, contar). Despontam as escolas de aprendizagem nas oficinas, escolas manuais de aprendizagem e as escolas

³⁸ Anton Semionovitch Makarenko (1888-1939) está entre os grandes educadores soviéticos que tinha na prática pedagógica princípios e ideias de valores estabelecidas na democracia, com o ato de ensinar e aprender, relacionando teoria e prática, educação para o trabalho em uma escola única. Suas ideias, teoria e metodologia se inserem na educação comunista, em que a escola da pedagogia socialista se colocava com visão de futuro, com uma pedagogia estabelecendo relação com a política; pedagogia inter-relacionando com outras ciências em uma lógica pedagógica; que mantém relação com o modo de vida – educação e a vida. (FILONOV, 2010).

³⁹ Moisey Mikhailovich Pistrak (1918-1929), intelectual que ingressou e atuou na classe burocrática da contrarrevolução bolchevique no campo da educação, a escola politécnica de Pistrak alinhava-se às primeiras propostas educacionais de Lenin e Krupskaya, em que a pedagogia estabelece mediações entre sociedade, escolarização e ação política, em que a construção dos conteúdos e das práticas de ensino aconteceria pelas categorias totalidade e dialética, cujo currículo objetiva o conhecimento das determinações da realidade natural e social, via trabalho como princípio educativo, como atividade criativa de transformação da natureza e dos homens, escola do presente e do futuro, com domínio das ciências e da organização social, das forças produtivas e da gestão da produção (GOLOVATY, 2017).

profissionalizantes, que desenvolvem a aprendizagem das profissões com primazia para o saber-fazer.

Neste período, surge na França as Maisons Familiales Rurales (Casas Famílias Rurais), experiência mais significativa que embasou as formas atuais de educação por Alternância. Um projeto de educação que, para Gimonet (2007, p. 11), representa uma:

[...] pedagogia singular, levando-se em consideração o sistema institucional no qual é praticada. Ela representa um de seus componentes e o projeto educativo implementado, as finalidades perseguidas, lhe dão e definem sua orientação e suas modalidades próprias.

Sua singularidade está, principalmente, na proposta de atendimento específico, qual seja, as populações do campo. Suas matrizes pedagógicas variam desde o debate da metamorfose da agricultura familiar ou na perspectiva da recriação do campesinato. Situa-se na posição de trabalhar com o pequeno agricultor no sentido de formar cidadãos, que permaneçam no campo, fornecendo uma formação técnica para que possam colaborar com a transformação de sua comunidade.

Neste sentido, a própria história da criação da Pedagogia da Alternância está relacionada às famílias que, diante da ausência de condições de manter seus filhos no campo e, ao mesmo tempo, dar-lhes condições de frequentar escola, buscam alternativas para solucionar a dificuldade do acesso à educação no meio rural. O modelo de escola prospera, organizam-se os primeiros estudos em alternância escolar, atendendo às particularidades e necessidades de profissionalização em atividades agrícolas, possibilitando o aglutinamento de elementos necessários para o desenvolvimento social e econômico.

Nove-Josserand (1987) corrobora com esta questão ao afirmar que o método em Alternância nasce das dificuldades de uma comunidade rural francesa que ainda não tinha uma concepção pedagógica bem definida. Explica que esta experiência inovadora nasce da relação com o movimento cristão e social na igreja e no sindicato local, do qual tiravam ensinamentos para o papel que cada um deveria ocupar na sociedade no desenvolvimento territorial local do meio em que viviam. Deste conjunto de relações, formaram a ação social “Le Sillon”⁴⁰ como alimento para a militância, energia, análises

⁴⁰ A *Le Sillon* foi um movimento político da Igreja Católica do final do Século XIX, primeiras incursões dos católicos na França após a Queda da Bastilha, que deu origem Ação Social Católica e às Agremiações

e reflexões de casa de acolhimento e de vida valores e perspectivas para a comunidade local.

Sobre a criação da Pedagogia da Alternância, Gimonet (2007) defende que a Alternância como pedagogia da educação foi criada há mais de 70 anos na França e, progressivamente, foi sendo implantado em todos os continentes, com adaptações e ajustes, tendo em vista as características e necessidades de cada país, comunidades e lugar, produzindo diversificações em sua forma de aplicação. Porém, desde sua origem, predominantemente, se aplica à cultura e necessidades materiais dos sujeitos a que se destina, aos camponeses, que necessitam dela como instrumento para a sobrevivência no campo e melhoria do trabalho de todos os membros da família.

O trabalho familiar confrontado com a complexidade da vida e a multidimensionalidade de seus territórios, estabelecem relações com a terra, com os elementos biofísicos, edafoclimáticos, com a cultura, a economia, o político, entre outros, incentivou-os a criar uma escola da terra, pelos sujeitos da terra e para as pessoas da terra, seguida de uma pedagogia em que os saberes são construídos dialogicamente e, não aparecem prontos, servindo-se de uma dinâmica criadora, com a participação coletiva na elaboração das atividades, dos instrumentos, das organizações didáticas, dos princípios e métodos próprios.

Constrói-se, assim, uma pedagogia do encontro de saberes-fazeres pela via da alternância em que as relações de partilha, “do pão” (material) e do conhecimento (imaterial), de todo saber acumulado, é importante. Uma formação que parte do concreto imediato buscando-se explicar a complexidade do todo.

Para Gimonet (2007), na origem, a metodologia das escolas rurais francesas é centrada no pensamento construtivista piagetiano⁴¹, ‘pensamento em ação’. A construção teórico-pedagógica não tinha um fim para si mesma, mas tinha o intuito de compreensão das experiências de ação no território em que a escola estava inserida, a fim de dar-lhe sentido, compreender lhe no todo.

Populares Católicas, posteriormente transformado no Partido Democrata Cristão. (CRUZ, 2014, p. 213-214).

⁴¹ O construtivismo em Piaget consiste na teoria sobre a origem do conhecimento em que considera que a criança passa por estágios para adquirir e construir o conhecimento, considerando quatro fatores essenciais para o seu desenvolvimento cognitivo ao biológico (crescimento orgânico e à maturação do sistema nervoso); de experiências e de exercícios ação da criança sobre os objetos); interações sociais (ao desenvolver por meio da linguagem e da educação) e; de equilíbrio das ações (adaptação ao meio e/ou às situações) (BARBOSA, 2015).

Aos poucos foram incluindo outros pensamentos filosóficos-pedagógicos, como do filósofo Emmanuel Mounier⁴² e sua metodologia de “ver – julgar – agir” (MOUNIER, 1949), já utilizado pelo Movimento da Juventude Católica (JAC)⁴³. Assim como, outros procedimentos pedagógicos advindos da pedagogia escolanovista⁴⁴, incorporados com os intercâmbios do Movimento Família Rural (MFR) e de universidades como Sorbonne, a Escola Prática de Estudos Superiores em Ciências Sociais de Paris e a Universidade Tours. Essas contribuições forjam uma pedagogia que ultrapassou os parâmetros da prática e dos saberes da experiência e introduzem um pensamento pedagógico com teoria e prática. A partir deste instante as práticas educativas tornam-se complexas e sistematizadas. As Universidades, Centros Superiores e Escolas Famílias Agrícolas possibilitam o encontro da experiência com as ciências, dando os contornos da escola em Alternância. (GIMONET, 2007, p. 23-24).

As escolas rurais em Alternância nasceram do preceito pela autonomia, fazer por si mesmos. Sabem por que criaram “suas” escolas (de homens, mulheres e jovens de um determinado território) e, também, porque elas existem, não como uma escola rural qualquer, mas para formar sujeitos para contribuir com o desenvolvimento territorial local. Portanto, são escolas em que a coletividade tem responsabilidade na sua existência e no seu funcionamento a partir da organização em associação que ganha forma jurídica, e produz com sua existência e fazer pedagógico, um semear de “[...] enraizamento profundo num território.” (GIMONET, 2007, p. 25).

Analisando o pensamento de Gimonet (2007), esse enraizamento dos jovens através da educação que ocorria com a participação fundamental de suas famílias, que empreendiam papéis multidirecionais e interdependentes, na interação com o local, estabelecendo compromissos éticos de solidariedade, com respeito a cultura local, favorecendo para a existência de projeto de transformação da condição vivida coletiva, do e pelo campesino, como sujeitos dessa transformação.

⁴² Mais informações sobre Emmanuel Mounier podem ser encontradas em: <http://classiques.uqac.ca/classiques/Mounier_Emmanuel/Mounier_emmanuel.html>.

⁴³ Eram grupos de universitários ingressos em Ações Católicas entre os anos de 1930 e 1964 com significativa atuação entre o Totalitarismo e a Democracia, espelhados nos ideais revolucionárias (KORNIS, 2020).

⁴⁴ Para Saviani (2004), o ideário da Escola Nova se contrapunha ao que era considerado “tradicional”, através de práticas pedagógicas diferentes das anteriores, colocando o educando no centro do processo de aquisição do conhecimento escolar, como protagonista do ensino aprendizagem. Para saber mais sobre acesse: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_escolanovista.htm#_ftn1>.

Toda escola que realiza a Pedagogia da Alternância deve ter como pressuposto central a discussão da realidade concreta, trabalhando com os estudantes e a comunidade as possibilidades de superação dos seus problemas territoriais cotidianos. Este processo ocorre na medida em que o processo educativo permite que surja a formulação de hipóteses das questões apresentadas pela comunidade em que a escola está inserida, objetivando desenvolver um projeto de educação que contribua com o desenvolvimento territorial no campo. Uma educação solidária que contemple a ação-pesquisa-formação permanente num movimento dialético.

A experiência que começou na França se espalhou pelo mundo inteiro em países como Itália, Canadá, Brasil e Argentina, além dos continentes da África, Ásia e Oceania. No Brasil, a Pedagogia da Alternância surge em 1969, pela ação do Movimento de Educação Promocional no Espírito Santo (MEPES), fundando a Escola Família Rural de Alfredo Chaves (EFA Alfredo Chaves) e, posteriormente, a EFA Rio Novo do Sul e a EFA Olivânia. Todas atendendo, prioritariamente, o jovem camponês a fim de promover a elevação do seu nível educacional, cultural, social e econômico (PESSOTTI, 1978).

Desde o nascedouro das primeiras experiências das escolas em Alternância, suas práticas pedagógicas se relacionam com a realidade ambiental, cultural, política e socioeconômica de cada território, como alternativa para que se possa efetivar uma nova prática pedagógica, mesmo antes do debate contemporâneo do paradigma da Educação do Campo, utilizando-se de conteúdos e metodologias específicos para cada realidade.

De acordo com Oliveira (2009), às EFAs brasileiras nascem alicerçadas nas experiências das escolas agrícolas criadas na Itália nos anos 1960, portanto, com um acúmulo maior de experiências em relação às escolas francesas. O início do processo ocorre quando o Padre italiano Humberto Pietrogrande, no município de Anchieta-ES, ao perceber a situação sociopolítica do país na ditadura militar, que tinha uma política governamental de desenvolvimento capitalista no campo assentada na revolução verde, baseada no latifúndio, no cultivo de monoculturas feitos por máquinas e no uso de agrotóxicos, apresenta ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) a experiência de Educação em Alternância, que recebe o apoio institucional e financeiro da Igreja Católica e da sociedade italiana, desenvolvendo as primeiras experiências de EFAs no Brasil.

Para García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010, p. 60), as EFAs têm origem no Brasil, com o advento da “crise econômica do meio rural, o êxodo dos jovens, as poucas

possibilidades de uma formação e de uma educação adequada”. Em contraposição a uma condição imposta pela estrutura fundiária concentrada desde o início da formação territorial do Brasil (como já demonstrado no Capítulo I), marcada pela colonização forçada, escravidão, violência na ocupação da terra desde as Capitâneas Hereditárias e Sesmarias, que favoreceu a classe dominante de brancos europeus, a posse das terras com a constituição do latifúndio e da exploração indiscriminada dos recursos naturais nos períodos dos ciclos econômicos primários do Brasil, no extrativismo do Pau Brasil, na monocultura da cana de açúcar, na mineração do ouro, no café e, agora, na monocultura do agronegócio da cana, soja, milho, eucalipto, entre outras.

Estes elementos históricos explicam a origem das desigualdades sociais dos dias atuais e a subalternidade dos pequenos agricultores aos grandes empreendimentos agrícolas, além da utilização da sua mão de obra de maneira precarizada. Essa estrutura histórica também se alicerça no sistema educacional fornecido pelo Estado brasileiro ao longo dos anos, ao desenvolver uma educação que corrobora pela aceitação da sociedade rural e urbana ao modelo econômico imposto. Isso torna o modo de Educação em Alternância importante instrumento de construção de uma Educação do Campo, bem como, as práticas pedagógicas das EFAs podem servir como possibilidade de análise científica, por apresentar-se na formação profissional e humana dos camponeses.

A expansão destas escolas no Brasil se deu com a presença de religiosos, principalmente das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), sempre relacionando a educação popular que promoviam com a valorização do modo de vida camponês e, correlacionando, fundamentalmente, o aprendizado para o trabalho do mundo rural.

Na atualidade, existem em funcionamento muitas experiências de educação em alternância, organizadas em escolas designadas de Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) ou Casas Famílias Rurais (CFR). Camacho (2011), explica que em 2001 foi introduzida a terminologia Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) para designar as escolas em Alternância com lutas comuns por: “políticas públicas; [...] reconhecimento da proposta pedagógica diferenciada; [...] financiamento; [...] crédito apropriado para os jovens poderem implementar; projetos profissionalizante” (CAMACHO, 2014a, p. 644).

Na organização dessas escolas está previsto e existem entidades estaduais de articulação (não organizada em todos os estados) e uma entidade de atuação nacional, a União Nacional das Escolas Famílias do Brasil (UNEFAB), criada em 1982. Os CEFFAs foram criados em 2005, durante o VIII Encontro Internacional da Pedagogia

da Alternância, a partir de articulações do conjunto dessas experiências de formação por alternância, que acontece por regiões ou estados do país.

Das organizações regionais destacamos a Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES), entidade fundada pelos Centros Famílias Agrícolas do estado e que têm o objetivo de garantir a unidade política-pedagógica, os princípios pedagógicos e filosóficos da Alternância e a gestão e manutenção dos Centros, além defender e representar os interesses, desenvolver atividades conjuntas e promover a expansão da Pedagogia da Alternância⁴⁵ e articulam ações pedagógicas que se aproximam das defendidas pelo PQA e pelo Paradigma da Educação do Campo.

A UNEFA congrega atualmente 157 Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS) que funcionam em 16 estados, com 1.382 municípios abrangidos, atendendo 17 mil jovens em formação, beneficiando diretamente 71.888 famílias e outras 359.440 pessoas. Nas EFAs e CFRs trabalham 1.862 monitores⁴⁶ (educadores). Calcula-se que mais de 1,78 milhões de pessoas são beneficiárias indiretas da atuação dessas escolas e já passaram pela educação em Alternância 100.000 jovens egressos (UNEFAB, 2018).

A UNEFAB desenvolve seus trabalhos junto às EFAs e CFRs com o objetivo de promover a unidade político-administrativa e pedagógica dos CEFFAs no Brasil, assegurando a aplicação dos seus pilares:

- Possuir uma Associação Autônoma constituída de famílias, pessoas e entidades;
- Aplicar a Pedagogia da Alternância com todos seus elementos;
- Desenvolver a Formação Integral de forma contextualizada, em vista do desenvolvimento sustentável. (UNEFAB, 2018)

Como as práticas pedagógicas em Alternância são reconhecidas e possuem amparo na legislação para o desenvolvimento das atividades, como na LDB (1996), que prevê a formação Técnica de Nível Médio, garantida no artigo 39 com a educação profissional integrada às diferentes formas de educação ao trabalho, à ciência e a tecnologia, enquanto forma de sua integração ao mundo do trabalho:

⁴⁵ O Mato Grosso do Sul não possui uma entidade estadual que aglutine as duas EFAs existentes no estado.

⁴⁶ Monitor é a denominação/nomenclatura dada aos docentes das EFAs.

- Formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- Aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- A preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- O desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos. (BRASIL, 1986, p. 11).

Sobre o financiamento da educação produzida pelas organizações civis, a Constituição Federal (1988), título VII, Da Ordem Social, no seu Capítulo II, Da Educação, da Cultura e do Desporto, no seu artigo, na Seção I, da Educação, no Artigo 213 prevê:

Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

- I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;
- II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades.

A Lei nº 12.695 de 25 de julho de 2012, que institui o Fundo Nacional de Educação Básica (FUNDEB), que é regulamentada com a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, disciplina o emprego desses recursos:

Art. 8º - § 1º Será admitido, para efeito da distribuição dos recursos previstos no inciso II do caput do art. 60 do ADCT, em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos⁴⁷ e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas:

- I - na educação infantil oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos;

⁴⁷ *Instituições comunitárias* são aquelas instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de pais, professores e educandos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade; as *Instituições confessionais* são aquelas instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas; *Instituições filantrópicas* são pessoas jurídicas de direito privado que não possuem finalidade lucrativa e promovem assistência educacional à sociedade carente. (LDB, Lei. 9.394-96, Art. 20).

II - na educação do campo oferecida em instituições credenciadas que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância, observado o disposto em regulamento.

Para a consolidação da Alternância, houve esforços produzidos no âmbito governamental, como na *Portaria n.º 100* do Ministério da Educação, de 7 de outubro de 2015, que institui Grupo de Trabalho (GT) para estudo e elaboração de proposta de Políticas Públicas que visem o fortalecimento dos CEFFAs e que instituem a partir daí dispositivos como a *Portaria n.º 1.071*, de 20 de novembro de 2015 e republicada em 11 de Janeiro de 2016, que incluiu as matrículas do Ensino Fundamental no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e regulamenta o cômputo das matrículas em instituições comunitárias que ofertam a Educação do Campo e que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância.

A Pedagogia da Alternância desenvolvida por essas escolas no Brasil, ao longo dos anos, incorporou em seus preceitos o Paradigma da Educação do Campo e a luta por políticas públicas que garantam direitos da população do campo, incluindo a Educação do/no Campo, enquanto um direito universal. Em síntese, as CEFFAs, em sua maioria, têm produzido um processo educativo com a possibilidade de, sob a forma da alternância e pensada a partir do lugar, estar vinculada à cultura, ao modo de vida, aos movimentos socioterritoriais e às especificidades socioterritoriais de seus educandos.

Neste contexto, tem acontecido a ampliação e consolidação das experiências de escolas de Alternância como estratégia pedagógica e seu reconhecimento como possibilidade educativa no âmbito do Movimento da Educação do Campo em escolas primárias, secundárias, cursos técnicos e universitários, justificando novos estudos sobre essa prática pedagógica, inclusive na condição de política pública de educação, tendo a Pedagogia da Alternância como eixo central de articulação entre estas diferentes experiências.

As EFAS são parte do processo de conquista dos movimentos socioterritoriais do campo que tem lutado, na contramão da hegemonia, a partir do Movimento Nacional por Uma Educação do Campo, conjuntamente com a CPT, o MST, as organizações indígenas, entre outros, buscando reverter o quadro atual das políticas públicas municipais e estaduais de educação que desconsideram a Educação do Campo.

Todo o este Movimento articulado tem como objetivo a defesa da recriação do campesinato, e é nesta recriação que se ancora a necessidade de uma política de Educação do Campo como parte da defesa dos interesses da agricultura camponesa.

Buscando a defesa de um projeto popular alternativo para o Brasil que inclua a realidade campesina.

Para conseguir conquistar seus objetivos, as escolas do campo devem estar ancoradas em cinco princípios básicos que, para Nascimento (2003, p. 195), são:

- 1) compromisso ético e moral com a pessoa humana;
- 2) compromisso de intervenção social vinculado ao desenvolvimento territorial, regional e nacional;
- 3) compromisso com a cultura, seu resgate, sua conservação e recriação;
- 4) compromisso de transformar o papel da escola desde sua gestão, passando a ser um espaço público, comunitário e democrático, passando pelo projeto político pedagógico, pelo currículo e pedagogia escolar;
- 5) compromisso com a transformação dos educadores das escolas do campo com o fortalecimento dos coletivos pedagógicos locais, municipais, estaduais, nacionais e internacionais, além da qualificação profissional.

Tendo em vista as discussões apresentadas, bem como as práticas da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues (EFAR), objeto de nossa pesquisa, consideramos a Alternância Integrativa ou Real, como uma aproximação à corrente pedagógica freiriano e/ou a pedagogia da Educação Popular (BRANDÃO, 1981). Portanto, uma educação que é produto/produtora do Paradigma da Educação do Campo, tendo como fundamento de interpretação do campo, o PQA.

As experiências em educação desenvolvidas pelas Escolas Famílias Agrícolas ou Casas Famílias Agrícolas no Brasil têm oportunizado aos pesquisadores de diversas instituições de ensino superior a produção de dissertações e teses de Mestrado e Doutorados. Pedagogia para alguns ou método de ensino para outros, no período de 1977 a 2008 o tema era pouco estudado. Levantamento de Teixeira; Bernartt e Trindade (2008), destaca a existência nesses anos de sete teses e trinta e nove dissertações, sendo o trabalho mais antigo a dissertação de Paolo Nosella de 1977, com uma maior quantidade de pesquisas relatando as experiências de Alternância da Região Sudeste do Brasil.

Ferrari e Ferreira (2016), produziram outro mapeamento das produções científicas do período de 2007 a 2013, quando totalizaram outras 63 dissertações e 10 teses para o período. Novamente a Região Sudeste fora a que apresentou maior quantidade de trabalhos, despontando em seguida, pesquisas no Sul do Brasil e as

primeiras pesquisas desenvolvidas no Centro-Oeste, com a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) apresentando pesquisas específicas sobre a temática.

Em ambos os levantamentos, as dissertações e teses relacionam Pedagogia da Alternância e Educação do Campo; Pedagogia da Alternância e desenvolvimento; Pedagogia da Alternância: procedimentos metodológicos e organizacional como modelo pedagógico; trajetória histórica e processos de implantação da Pedagogia da Alternância; relação entre as Casas Famílias Agrícolas e as Escolas Famílias Agrícolas, entre outras.

Por fim, Saul, Rodrigues e Auler (2019) fizeram levantamento do período de 2011 a 2018 em que destacam a existência 60 dissertações e 25 teses disponíveis para o período, quando acrescentaram a existência de estudos sobre a formação de professores em alternância, representando a existência de cursos específicos com a metodologia nas universidades e concepções e práticas em Alternância.

O tema Pedagogia da Alternância em Mato Grosso do Sul, no que tange à pesquisa científica, mesmo já existindo três escolas de educação em alternância (EFA Sidrolândia – fechada pela ausência de recursos em 2019, EFAR e EFA Itaquiraí), destacamos que encontramos como referenciais somente as dissertações de: João Batista Alves de Souza que pesquisou a EFA de Itaquiraí (UFGD-2010) e Claudir José Rubenich que avaliou a eficiência pedagógica da EFAR no desenvolvimento das comunidades rurais (UCDB-2004).

Na conjuntura atual brasileira, produzir educação destinada a um segmento da sociedade, encontra limites impostos pelo ambiente totalizador que assumiu o sistema capitalista, inclusive relacionado à forma e os contornos destinados ao modelo de educação determinado aos povos e aos territórios pela globalização, “usando a educação como um recurso a mais de sua dominância” (BRANDÃO, 2007, p. 10). Por isso, fazer a educação em alternância transforma-se em um desafio, por apresentar especificidades claras e com destino específico à população camponesa.

4.2 - Preceitos fundamentais da Pedagogia da Alternância

Das experiências de Pedagogia da Alternância desenvolvidas nas CEFFAs, Gimonet (2007, p. 120) classifica-as em três tipos:

a) *Alternância Justaposta* – sucessão dos tempos de trabalho e estudo, mas sem nenhuma ligação entre eles. Ou pode ser considerada como a falsa alternância. Pelo fato dos conteúdos não estabelecerem nenhuma relação ou repercussão sobre o outro.

b) *Alternância Aproximativa* – com organização didática que integra os dois tempos da formação. Possibilita a soma de atividades profissionais e de estudo, mas não existe nenhuma integração entre os dois tempos, quer dizer, escola e o contexto socioprofissional.

c) *Alternância Real, também chamada de Alternância Integrativa* – não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão em todos os tempos e espaços de ensino, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. Este tipo de alternância privilegia o projeto pessoal e coloca o formando como ator envolvido em seu meio (grifos nossos).

Sobre os diferentes tipos de alternância, eles se caracterizam diferentemente devido a forma de operacionalização da metodologia que varia de acordo com o formato de organização da Alternância em cada escola. Queiroz (2004, p. 92), afirma que isso ocorre devido a uma “grande variedade de experiências e de teorias que vão desde uma simples alternância entre tempos e espaços, sem nenhuma preocupação de ligação, de interação e de sintonia, até uma bem elaborada integração”.

O processo formativo da alternância real, conforme defende Silva (2010), deve considerar as produções dos sujeitos no tempo-escola e no tempo-comunidade, sendo os sujeitos educandos orientados por profissionais da educação, com anuência, acompanhamento e contribuição familiar, utilizando-se dos diferentes instrumentos pedagógicos disponíveis no percurso educativo.

Portanto, a formação em alternância deve garantir a continuidade do ensino-aprendizagem mediado pelos instrumentos pedagógicos e metodológicos num processo de formação contínuo e dialético, respeitando os preceitos da Educação do Campo, já explicitados neste trabalho, ou seja, o modo de vida e o trabalho das populações camponesas, possibilitando a valorização dos saberes produzidos pelos povos do campo na interação entre escola-família-comunidade (GIMONET, 1999).

A educação é construída a partir de reflexões que possibilitam pensar o campo como espaço em que se desenvolvem experiências diversas e, os processos educacionais contribuam para viabilizar o fortalecimento das lutas na busca por políticas públicas e a libertação do oprimido, conforme Freire (1981). Assim, com base nos princípios da educação como um ato político, o conhecimento possibilita pensar a produção de uma sociedade mais ética, justa e solidária e a reflexão crítica sobre a realidade e o contexto

social, político, econômico e cultural do camponês, com vistas à formação integral dos sujeitos.

Para tanto, as ações pedagógicas devem abranger, além de questões técnicas e específicas da formação profissional, assuntos relacionados às políticas públicas, economia, cultura, meio ambiente, gênero, trabalho, relação campo/cidade, migração, resistências, questão agrária, questão étnica-racial, produção, violência, movimentos socioterritoriais, disputas territoriais, agroecologia e permanência-organização na terra, possibilitando fomentar, qualificar e diversificar a produção no território camponês.

Mais que um método de ensino, um facilitador pedagógico, podemos considerar que a Alternância ultrapassa os limites da pedagogia tradicional-plana, com espaços-tempo-professor-educando-conteúdo-sala de aula. Para Rosnay (1975), trata-se de uma pedagogia da complexidade e da experiência, que envolve a teoria-prática, saberes-coletivos, trabalho-formação técnica, família-comunidade-modo de vida, transformação da realidade, relacionando-as aos conhecimentos científicos.

Dissertando sobre a teoria da complexidade (MORIN, 2000), a problemática epistemológica da educação se relaciona com a pluralidade e complexidade dos sistemas físicos, biológicos e antropossociológicos. Para sua compreensão, isso exige a inserção do paradigma da complexidade, alicerçado na razão (razão aberta), complexa e dialógica, pois não se insere em condição absoluta, mas, envolta de novidades, que produzem as mudanças paradigmáticas, dentro da lógica do pensamento racional sobre um novo racional, pedagogia interativa de um velho novo, com um novo, por isso, complexa, ao reconhece a complexidade da relação sujeito/objeto, ordem/desordem, reconhecendo a existência de transformações no intelecto e no conhecimento interativo e constante.

O paradigma da complexidade para Morin (2000, p. 387) “[...] parte de fenômenos, ao mesmo tempo, complementares, concorrentes e antagonistas, respeita as coerências diversas que se unem em dialógicas e polilógicas e, com isso, enfrenta a contradição por várias vias”.

Para Bourgeon (1979), a partir da prática pedagógica integrativa, suas interações são organizadas no sentido de que o conjunto de ações previstas na educação em alternância sejam utilizados como condições para que os educandos aprendam. Criando condições para pensarmos a Alternância como um sistema que interage dentro de um projeto educativo construído pelo próprio educando, transformando-o em sujeito do processo dentro de uma rede de parceiros co-formadores. O lugar da aprendizagem, de

experiências e transformações, utilizando-se de dispositivos pedagógicos que considerem e unifiquem os espaços múltiplos de aprendizagem, dando suporte para que outros sujeitos da rede de formação possam contribuir com a formação técnica.

Na realidade camponesa, o jovem é força de trabalho da parcela rural familiar desde criança, cumprindo tarefas que vão se avolumando e complexificando na medida do crescer de tamanho e de idade, ele é parte do sistema de produção familiar e são essas obrigações, decorrentes do modo de vida camponês, que quase sempre o distanciam e colocam para fora do sistema educacional tradicional.

Camacho (2011, p. 48) relaciona o trabalho familiar com tarefas que tem características socioeducativas e de sobrevivência obrigatórias, com o lazer do jovem camponês no espaço agrário, com os animais da propriedade, passeios na redondeza, atividades desportivas em córregos (nadar e pescar) inseridas na atividade e vida familiar, que se misturam e se completam, entre trabalho e lazer.

Na outra ponta, as dificuldades impostas pela vida no sítio, também podem levá-lo a deixar as áreas rurais em busca de estudos ou melhores condições de trabalho, como resultado, dificilmente voltará para a parcela familiar. Sobretudo, se a sua formação estiver centrada para o urbano, como ocorre na conjuntura do sistema de ensino tradicional, que não vincula o aprendizado científico com o preparo para o trabalho no campo, tornando-o agricultor precário, descontextualizado dos avanços tecnológicos e da vida campesina, bem como, com o meio externo, o sistema capitalista com o mercado de trabalho cada vez mais exigente.

Diante desta realidade, a Pedagogia da Alternância é possibilidade viável de inclusão do jovem na continuidade de seus estudos e, ao final, ganhar uma profissão que possa, inclusive, melhorar as condições de produção na parcela rural familiar. A educação em alternância representa a diminuição do custo da escolarização do jovem rural, além de oportunizar condições de qualificar a produção, os serviços, os conhecimentos, os recursos humanos para um desenvolvimento territorial, aproximando o meio social e o trabalho.

O lócus educacional é centrado na vida do aprendiz, com o referencial de aprendizagem significativa e, a partir do qual, ocorre a junção do conhecimento técnico-educativo e a experiência de vida, com o objetivo de que o educando possa intervir em sua realidade e começar a transformá-la. Se relaciona, portanto, com a pedagogia freireana designada de “saber da experiência feito”, em que a consciência dos sujeitos, estabelece processo criticidade a partir da autonomia das pessoas, de forma não

espontânea, mas valorizando a riqueza que encontramos nas interações sociais e, impregnada no conhecimento gerado pela experiência vivida. A valorização do saber da experiência precede a sua superação em termos mais sistemáticos e, portanto, científicos (FREIRE, 2001).

Sua estrutura de organização pedagógica representa condições do jovem integrar o estudo e a unidade de produção familiar, mantendo suas raízes culturais na construção do seu aprendizado. Duffaure (1993, p. 86) defende que “uma alternância entre trabalho e escola será benfeitora se, sob quaisquer circunstâncias, a iniciativa e as relações humanas são o pano de fundo, e não a técnica sozinha.”

Ribeiro (2010) fala do modo de educação em alternância como articulação entre Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC), que pode ter diferentes durações, com a prática/vivência/trabalho de campo e conhecimentos científicos na escola. Coloca que “[...] a pedagogia da alternância, em tese, articula prática e teoria em uma práxis. [...] se alternam situações de aprendizagem escolar com situações de trabalho produtivo [...]” (RIBEIRO, 2010, p. 292), sobretudo, valorizando os saberes que resultam das práticas sociais.

Antunes-Rocha (2010; 2012) considera que as práticas sociais da Alternância têm um diferencial, como prática educativa alicerçada na participação e protagonismo do educando tempos estabelecidos pela alternância que reconhece os saberes da terra, considerando o lugar de vivência enquanto territórios educativos, conjuminando com a valorização do saber da experiência para o avanço do científico (FREIRE, 2001).

Afirma Gifre (1971, p. 78), que a Pedagogia da Alternância parte do princípio de que o estudante é um jovem “integrado em uma família e uma sociedade” e, estas possuem “um claro valor educativo”. Ao ter sua família como parte integrante de sua formação, o jovem, mediado pela escola, vai colocando sua realidade em perspectiva. Ao ser capaz de objetivar sua realidade, estas aquisições adquirem um valor formativo”. A Alternância acaba, portanto, somando, em sua equação, o trabalho, a educação e a cultura. Como consequência natural, o foco da educação do jovem sai da formação técnica para uma formação mais integral, enraizada na construção das relações familiares e comunitárias. É fato que as famílias têm interesse na educação dos filhos, no entanto, na Pedagogia da Alternância, o interesse só não basta, elas devem participar ativamente do processo de aprendizagem.

Na Alternância, o processo de aprendizagem, a troca de saberes, ocorre de forma permanente e em todos os espaços (EFAs, comunidade e família). Para Senge (1994), é

fundamental que o indivíduo alternante, neste processo, se aproprie de determinados conceitos, habilidades e atitudes (CHAs), para garantir seu desenvolvimento. Já André Duffaure usa o termo “educação permanente” para designar o sistema de formação dos monitores das Casas Famílias Rurais da França. Uma “[...] recolocação incessante em uma busca de progresso e uma inquietude de evolução.”, cujo papel do educador é de “[...] favorecer a tomada de consciência de ir à frente na melhora do seu estudo de vida”, “[...] não é possível progredir se não há uma análise de sua própria situação.” (DUFFAURE, 1993, p. 57).

De acordo com as concepções de Senge (1994) podemos compreender que: A) os *conhecimentos ou conceitos* correspondem ao aprendizado relacionado ao campo cognitivo. É aquisição de informação, compreensão, aplicação de conceitos, capacidade analítica, de síntese e de avaliação. Está relacionado à transformação das ideias ao receber novas informações. É o encontro da teoria com a capacidade de abrir novas perspectivas de compreensão do mundo, quando visualizamos, por meio do intelecto, novos elementos que incorporamos;

B) as *habilidades* são capacidades que adquirimos, de praticar e fazer algo de forma diferente. O aprendizado de novas habilidades está relacionado não só com o campo psicomotor, mas também com o desenvolvimento de confiança e de competências capazes de fazer agir de forma diferenciada. Possibilita ao estudante o enfrentamento de problemas da vida real e oferece as melhores condições de encontrar soluções, visto como forma de desenvolver o aprendizado;

C) as *atitudes* ligam as competências às habilidades. São aprendizados relacionados ao campo afetivo, a emoção e a vontade de fazer, impulsionam na aquisição de novos conceitos e é facilitadora do processo de mudança de incorporar novos valores, de ser, sentir e pensar para que consigamos colocar em prática novas habilidades.

Na aquisição das competências e habilidades, juntas, produzem atitudes e fazeres diferentes nos aprendizes das EFAs e na Educação de Alternância, deve apresentar e considerar, de acordo com Arroyo (2007b, p. 23), as “identidades de classe, raça, etnia, gênero, território, campo, cidade, periferia... e sobre essas imagens construímos as imagens de educandos, definimos funções para cada escola e priorizamos ou secundarizamos conhecimentos, habilidades e competências”.

Por isso que no processo de aquisição do conhecimento e das habilidades e na produção das atitudes, Monteiro (2000, p. 55) defende que deve ser criado um ciclo vivencial entre família, comunidade e EFAs, que favoreça:

- 1) Experienciar – este é o momento criado para gerar informações individuais através de atividades que coloquem em evidência sensações, sentimentos, pensamentos, ações ou vontades.
- 2) Coletivizar – é o momento em que o indivíduo reporta para o grupo os dados cognitivos, afetivos e comportamentais gerados pela experiência.
- 3) Processar – os dados gerados são examinados e se analisam as lições, modelos e interações observadas no que foi compartilhado, acima;
- 4) Generalizar – é o momento em que se extrapola a atividade para se pensar em hipótese e abstrações relacionadas à atividade cotidiana;
- 5) Aplicar – é neste momento que se cria a ponte entre o presente e o futuro e as pessoas planejam como as generalizações feitas se aplicam ao mundo real. Sem este não há a transferência do conhecimento gerado na atividade para a realidade, portanto, dificilmente ocorrem mudanças relacionadas ao que foi trabalhado na atividade.

Arroyo (2007b, p. 91) permite-nos estabelecer cinco pontos básicos da Pedagogia da Alternância que se fazem fundamentais para acontecer a evolução do aprendiz, quais sejam:

- 1) A conjugação entre trabalho na propriedade rural e aprendizado escolar;
- 2) O envolvimento da família no processo de formação do jovem e na construção da escola;
- 3) A formação de cidadão integrada ao social, comunitária e cultural produzindo interesse em permanecer no campo;
- 4) Envolvimento da família em sua educação como influência ao jovem para seu desenvolvimento escolar, moral e social;
- 5) A troca de experiência, informação e oportunidade de testar seu conhecimento como valorização do conhecimento adquirido, perceber o resultado da sua aplicação junto à família, sua comunidade e no ambiente escolar. A prática é extremamente importante para sua formação.

Esses princípios estão respaldados na legislação e são, inclusive, princípios norteadores da educação profissional de nível técnico, estando enunciados no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), como a liberdade e o pluralismo de ideias nas concepções pedagógicas de ensino, vinculação entre educação formal e o

trabalho, entre outras, que preconiza: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios”:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)

Ampliados com a Deliberação de n. 40 de 1999 do Conselho Nacional de Educação (CNE), garante:

- I- Independência e articulação com o ensino médio;
- II- Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;
- III- Desenvolvimento de competências para a laborabilidade;
- IV- Flexibilidade interdisciplinaridade e contextualização;
- V- Identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso;
- VII- Atualização permanente dos cursos e currículos;
- VII- Autonomia da escola em seu projeto pedagógico.

O Parecer Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), parecer de número 01/2006, reconhecido pelo Ministério da Educação, trata das formas e funcionamento da Pedagogia da Alternância, considerando o tempo socioprofissional como letivo, que engloba todos os seus instrumentos pedagógicos. Em que os quatro pilares são destacados em sua íntegra e, também, são recomendados como elemento qualitativo das EFAs para manterem o diferencial da proposta, alinhando trabalhos teóricos e práticos, a leituras, pesquisas ou atividades em grupo, treinamento e demonstrações, contato com o meio ambiente e com as demais atividades humanas de natureza cultural e artística, visando à plenitude da formação de cada aluno. Além disso, a Deliberação do Conselho Nacional de Educação ao fazer descrição das tipologias de

alternância, recomenda a alternância integrativa como o modelo ideal para funcionamento de uma EFA, conforme CNE/CEB (01/2006, p. 9),

5 - Recomenda-se que o Projeto Político-Pedagógico de cada CEFFA adote as características da Pedagogia da Alternância na concepção de alternância formativa, isto é, alternância integrativa real ou copulativa, de forma a permitir a formação integral do educando, inclusive para prosseguimento de estudos, e contribuir positivamente para o desenvolvimento rural integrado e autossustentável, particularmente naquelas regiões/localidades em que prevalece a agricultura familiar.

Com a estrutura pedagógica oferecida em legislações às CEFFAs, aliada ao compromisso pessoal do trabalha em grupo, consolida sua educação no contexto da aprendizagem em que está inserido. Como resultado, espera-se que a aprendizagem em alternância possa produzir processos educativos nas instituições que dela se utilizem para desenvolver educação no campo brasileiro.

Sobre a condição do educando ser o próprio motivador de sua aprendizagem Freire (2002, p. 29) afirma que: “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo”.

A possibilidade de o sujeito aprendiz produzir sua autoaprendizagem não significa que ele não será orientado, mas é da sua vontade de saber que partirá o processo ensino-aprendizagem. Os monitores tornam-se auxiliares da ferramenta na educação em Alternância que percorrerá o tripé (família-escola-comunidade), definida por Gimonet (2007, p. 39) como “[...] uma continuidade de ação formadora numa descontinuidade de atividades”.

Nesta sistemática, o processo educacional será baseado na divisão em dois espaço-temporais: o da escola e o da família (sessão escola – sessão família). Isso significa levar a escola para a realidade do educando e vice-versa, formação em territórios distintos e alternados que, no entanto, são indissociáveis e solidários. Antunes-Rocha (2010) e Martins (2009) consideram que neste processo, ambos espaços são transformados em territórios educativos.

Para este tipo de aprendizagem, os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (MEC-PECNEM, 1998)⁴⁸, pressupõem a existência de um referencial que permita aos educandos se identificar com as questões propostas.

Essa postura não implica permanecer apenas no nível de conhecimento que é dado pelo contexto mais imediato, nem muito menos pelo senso comum, mas objetiva gerar a capacidade de compreender e intervir na realidade, por meio do diálogo de saberes e a partir de temas geradores, numa perspectiva autônoma e emancipatória. Portanto, a educação permanente sempre parte de uma situação problema que origina a necessidade de aperfeiçoamento, fazendo a interação com o conhecimento científico que possa superar a questão posta.

A Pedagogia da Alternância potencializa a materialização de elementos da prática para a formação integral ao produzir a integração entre realidade do educando e o aprendizado escolar contextualizado, um ensino permanente, porém moldado às suas necessidades. Portanto, exige revisão contínua do conteúdo nas disciplinas, mantendo-os atualizados com o desejo de aprender, pesquisar e desenvolver-se.

Para que se materialize a aprendizagem, no entanto, Duffaure (1993, p. 76) propõe que “um conhecimento só pode ser adquirido com autenticidade quando está vinculado a situações percebidas como problemas pessoais”. Portanto, o currículo deve ser instrumento da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização (BRASIL, 1998, p.16).

É uma pedagogia que leva em consideração para Gimonet (2007) as seguintes características dos educandos: sua identidade socioterritorial, que encontra-se em construção; as capacidades, potencialidades, talentos natos ou adquiridos, pontos fortes ou fracos e lacunas em vias de aperfeiçoamento; os desejos e motivações; o contexto de vida familiar (econômico, político, socioterritorial, cultural, profissional, ambiental); as experiências próprias de vida; os projetos de vida. Portanto, deve-se tratar cada aprendiz

⁴⁸ Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), são as referenciais e orientações pedagógicas para os profissionais docentes da educação, distribuídos por ano escolar e por disciplina. Com a função de servir de referencial comum para a formação escolar no Brasil, indica aquilo que deve ser garantido a todos, respeitando as realidades e características diferenciadas, as peculiaridades culturais, de organizações sociais e regionais, sem promover uma uniformização que as descaracterize ou desvalorize.

como uma pessoa singular (apesar de inserida em relações socioespaciais globalizadas) com passado e com experiências, mas em vias de construir seu futuro.

Para dar conta de trabalhar e abarcar cada estudante nessas especificidades e características, a Pedagogia da Alternância trabalha em suas instituições dentro de três grandes orientações, quais sejam (GIMONET, 2007):

- com uma formação geral (ensino e instrução) em diferentes níveis de aprendizagem e escolar (ano-série);
- com uma formação profissional para diferentes patamares e objetivos;
- com uma formação continuada em formas variáveis, atendendo os ciclos da vida.

Com relação às características e formas de aplicar a Pedagogia da Alternância, as CEFFAs, em UNEFAB (2010), afirma que existe uma unidade na diversidade, em que é respeitado por todos princípios básicos como: A) a finalidade dos cursos oferecidos, em que está presente a formação profissional para o desenvolvimento territorial local; B) escolas que objetivam e atendem o meio rural; C) uma estrutura social e jurídica formada pelas famílias e associações do campo; D) a Alternância como instrumento pedagógico em que pais e professores participam do processo de socialização de saberes; E) o internato de pequenos grupos como parte da proposta da Alternância; F) uma equipe educativa consciente do seu papel na sociedade e animadora de todos os membros da comunidade escolar.

Para tanto, a educação de Alternância dos CEFFAs apresenta quatro pilares principais que definem seu projeto educativo, conforme descrito por Puig-Calvo (2005, p. 25):

Das finalidades e modelo de ensino:

- 1) Formação integral
- 2) Desenvolvimento do meio

Dos meios:

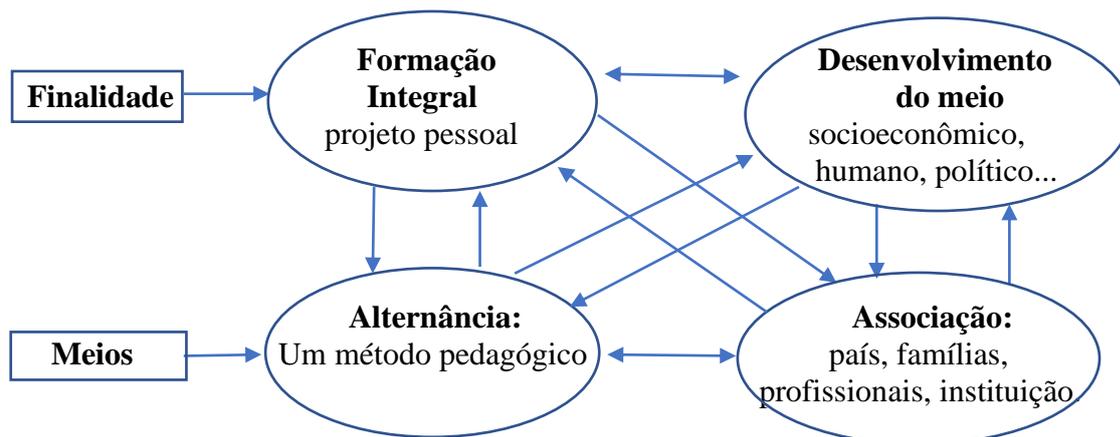
- 3) Da associação para a existência das escolas
- 4) Da educação em alternância.

A proposta da educação em Alternância representa um caminho permanente dialético/dialógico entre ação e reflexão, teoria e prática e vida e escola. Parte-se do saber por experiência para o encontro com saberes técnicos-científicos, voltando novamente à experiência, e assim sucessivamente, com a alternância produzindo uma dupla relação (GIMONET, 2007):

- 1) Ao trabalho e ao mundo da produção e seus saberes, vida social, econômica, ambiental e cultural dos lugares onde vive;
- 2) Um lugar escolar com suas atividades, sua cultura e seus saberes.

Esta interrelação entre os pilares das EFAs (tempo-escola e tempo família/comunidade) é representado desta forma (Figura 8):

Figura 8: Pilares das EFAs e sua interrelação



Fonte: Gimonet (2007).

Org.: Assunção (2019).

Esses pilares para a educação em Alternância levam à formação de uma pedagogia específica para determinado espaço e tempo, por isso diversificam-se as formas e modelos de atuação das instituições, inclusive, pela relação que se deve ter com os sujeitos implicados, que se transformam em indivíduos que produzem sua própria aprendizagem, apresentando papel bem definido e com atuação no contexto concreto de vida em seu território de origem.

Nesse processo, professores (“monitores⁴⁹”) e educandos “alternantes” e, vice-versa, possuem papéis amplos estabelecidos na função de cooperar e dialogar no seu fazer pedagógico junto à comunidade, que atende, participa e complementa, com suas experiências, a aprendizagem em sua totalidade.

A sistemática da Alternância é conduzida com o objetivo de que favoreça a motivação e interação educando - escola, conduzindo para que ao final dos estudos, se tenha homogeneidade e objetividade no conhecimento adquirido pelo educando e a necessidade de sua interação política com a comunidade em que vive. A metodologia

⁴⁹ A função do monitor, do mestre do saber, dos pais, da comunidade, sujeitos responsáveis pelo auxílio na aprendizagem do estudante, será discutido em subitem específico.

permite a redução da indisciplina e o desinteresse costumeiro dos estudantes das escolas tradicionais (GIMONET, 2007).

A propostas de funcionamento para as escolas de Alternância defendida por Gimonet se relaciona com o descrito pelo monitor A.⁵⁰ (2020), que relata a contextualização das práticas das escolas famílias agrícolas em que lecionou:

A base do curso está centrada em trazer a realidade do aluno do campo no seu dia a dia como instrumento para a sala de aula, a agricultura camponesa e o modo de vida como suporte para desenvolver a agroecologia, aprimorando e mostrando alternativas para a melhor maneira de se produzir. Centrada em pilares, o alternar é o movimentar entre o aluno estar na escola aprendendo novas técnicas, ampliando seu conhecimento e levando para sua propriedade, colocando-a em prática. O meio social é outro pilar, é ele que dá a visão inicial da aprendizagem e o conduzir do processo de conhecimento. A família é o terceiro pilar, suporte para o desafio do jovem em estudar no contexto de alternância, receber a nova aprendizagem, o aluno traz da escola para casa, e contribui com a desconstrução das práticas de produção que acontecem no sítio, diferentes da agroecológica, como também as verdades absolutas já existentes e consumadas como práticas corretas, adquiridas na lida do campo, repassadas pelos pais e avós. A família, portanto, é um pilar muito importante na construção do conhecimento, no fazer das novas práticas e técnicas levadas pelo aluno para o sítio, inclusive, na inserção de novo modelo de produção na propriedade, a partir da agroecologia. (A. L. Pesquisa de Campo, 17 mai. 2020).

A prática na qual está presente a educação em tempo-comunidade, tempo-escola e tempo-pesquisa, incluindo as visitas pelos monitores das escolas em alternância às comunidades, é fundamental, na medida em que, pais, comunidade e educandos compreenderem os objetivos do curso em alternância: de formação integral da pessoa, orientação e inserção socioprofissional, como importante ferramenta que consolida o papel da alternância em contribuir no desenvolvimento do território em que está sendo implantada a escola, nos territórios circunvizinhos, bem como, outros territórios cujos sujeitos educandos são provenientes.

Corroborando nessa perspectiva, o PCNEM (1998) destaca questões como o distanciamento entre os conteúdos e a experiência de vida dos educandos como influência do desinteresse e abandono nas escolas na contemporaneidade. Conhecimentos selecionados tendem a se perpetuar nos rituais escolares, sem passar

⁵⁰ A. foi monitor de Escolas Famílias Agrícolas de Mato Grosso do Sul por mais de dez anos, tendo contribuído com os processos de educação nas EFAs Rosalvo da Rocha e Escola Família Agrícola de Sidrolândia (EFASIDRO). Com o encerramento da EFASIDRO, atualmente, atua como professor da rede pública de ensino do município de Sidrolândia.

pela crítica e reflexão dos docentes, tornando-se, desta forma, um acervo de conhecimentos quase sempre esquecidos ou que não se consegue aplicar, por serem desconectados do real.

O diferencial na educação em Alternância está em associar conhecimentos, os de senso comum, os empíricos e os científicos, fazendo do tempo-escola instrumento de avaliação e somatória dialética/dialógica desses conhecimentos, tendo no convívio coletivo e na pesquisa científica compartilhada, instrumentos de produção de sentidos amplos da aprendizagem adquirida para uso fora dela. Gifre (1974, p. 49) afirma:

[...] o que tem que se fazer na escola – e com isto, no entanto, não estamos desvalorizando, senão enaltecendo seu papel – é preparar os alunos; despertar suas curiosidades; ajudá-los a tirar todo o proveito possível do que eles adquirem fora dela; objetivar, organizar e integrar seus conhecimentos; e, além de tudo, conviver e dialogar, aprender uns com os outros.

O método de educação em Alternância requer organização, atividades técnicas e instrumentos específicos, com ajustes ao público-alvo em decorrência do contexto socioterritorial e da evolução da formação de cada sujeito. Sem esquecer de considerar que a organização geral pressupõe exigências em que a experiência deve ser considerada como suporte de formação, reservatório de saberes e caminho educativo, ou seja, ponto de partida do processo para aprender segundo a lógica do “praticar e compreender”.

No caso do nosso objeto de estudo, a EFAR, a escola possui proposta de ensino aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, MS (CEE-MS) (processo explicado no próximo capítulo) prevendo uma relação direta com a sociedade, através do ensino, extensão e pesquisas de campo, por meio deste, se estabelece diálogos pedagógicos com a comunidade.

A experiência para a Alternância é tão importante que considera não somente a lógica dos conteúdos, tornando o tempo-comunidade como uma instância de desenvolvimento local, inserindo nele a família e a comunidade a partir do papel que o aprendiz ganha na condição de sujeito. Para que funcione corretamente, deve haver uma articulação bem definida, programada, planejada e articulada entre todos os tempos - espaços de formação (escola-família-comunidade). Numa “[...] continuidade de ação formadora numa descontinuidade de atividades” (GIMONET, 1998, p. 54, tradução nossa), em que a utilização dos instrumentos e métodos para seu funcionamento são

indispensáveis para produzir ligação e possibilitar a interação entre os espaços-tempos, numa continuidade, na sucessão das microrrupturas, que representa a passagem de um ao outro no plano relacional, afetivo e cognitivo, tendo coerência, unidade e integração (GIMONET, 2007).

Vejamos a explicação desse processo de Alternância num ritmo que ocorre em três tempos-espacos diferentes e articulados que tem o objetivo de fazer a relação dialética entre ação-reflexão-ação (Quadro 8):

Quadro 8: Espaços de aprendizagem e fazeres inerentes ao momento-tempo de aprendizagem

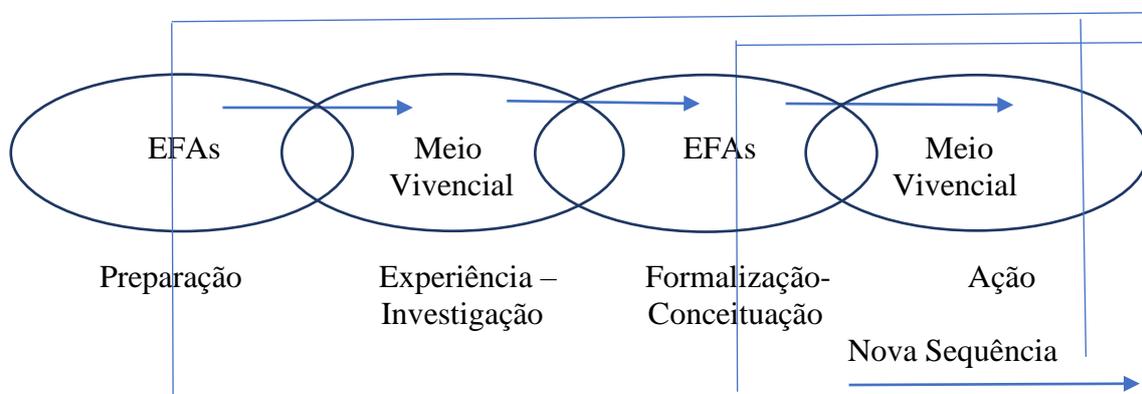
1. Meio familiar, profissional, social	2. Escolas Famílias Agrícolas	3. O meio
. experiências . observações, investigações, análise . (saberes experiências)	. formalização-estruturação . conceituação . (saberes teóricos e formais)	. aplicação-ação . experimentação . (saberes-ações)

Fonte: Gimonet (2007).

Org.: Assunção (2019).

Os três tempos-espacos contínuos que constituem a sequência de Alternância, que devem acontecer em uma unidade de formação, estão representados na Figura 9:

Figura 9: Sequência da aprendizagem em Alternância



Fonte: Gimonet (2007).

Org.: Assunção (2019).

A sequência de Alternância da figura 9 demonstra o processo de estudo e formação do educando, em que, ao entrar na escola, o primeiro momento é de preparação do educando com a didática em alternância. Posteriormente, a partir do meio vivencial, faz-se compartilhamento de uma situação-problema que deve estar relacionado com sua comunidade ou sua unidade de produção-consumo familiar. O terceiro passo seria a apresentação dessa situação-problema no ambiente acadêmico, seu estudo, experimentação e produção de conceitos científicos que abarquem soluções para

a situação-problema e as formas de ação na realidade concreta. O próximo passo, diante da pesquisa científica, sem descartar o conhecimento acumulado pela comunidade, tem-se a ação na situação problema, trazendo os resultados obtidos em forma de primeiras conclusões. Novas sessões de estudos e pesquisa são produzidas diante dos resultados obtidos. Todo esse processo transcorre com apoio da monitoria e o conhecimento adquirido com a pesquisa compartilhado com os outros educandos.

4.3 - A síntese complexa, dialética e holística de saberes e espaços-tempos educativos da Pedagogia da Alternância nas EFAs

Trata-se de uma aprendizagem que tem, como resultado, a valorização do jovem na atividade no meio rural. Uma aprendizagem coletiva para pais, educandos e comunidade na prática diária de responsabilização coletiva, portanto, todos participam e colhem conhecimento no processo educacional. Aprendizagem que respeite as experiências acumuladas pelo coletivo na qualificação do aprendiz para atingir a formação integral da pessoa e, as EFAs transformam-se em elo de ligação entre o saber acumulado pela sociedade e o saber científico, estando os conteúdos, mais práticos e concretos, considerados, primeiramente, aos conteúdos gerais teóricos e mais abstratos.

Desse modo, caracterizada como pedagogia da cooperação e da partilha, na qual a organização das atividades, de técnicas e de instrumentos devem, necessariamente, respeitar os espaços-tempos e experiências familiares, coletivas, profissionais e sociais. Nas EFAs ocorre a cooperação na junção entre o meio de vida e identidade camponesa (territorial e de classe *sui generis*), sua reprodução material, cultural, econômica e o saber científico na organização e acesso aos dados, disciplinas e pesquisas que unifiquem o conhecimento e saberes em torno de uma coletividade, Alternância como unidade na formação.

Nessas condições, a Pedagogia da Alternância ultrapassa os muros da escola, das práticas habituais de uma escola comum, conjumina com a proposta defendida pela pedagogia libertadora/freireana, em que a educação deveria se estender para além dos muros das escolas, pois não há saber e conhecimento verdadeiro que nasçam da prática bancária (FREIRE, 1981).

Corroborando neste sentido, Duffaure (1993, p. 98), assim descreve:

Os muros e as portas das escolas não podem mais representar meios para uma separação e mesmo para um isolamento. Se a função dos muros é de proteger, a das portas consiste essencialmente em evitar-lhes os excessos, sendo ela abertura e não fechamento. A soleira deve ser passada; tanto para que o jovem saia e que o mundo penetre, areje e renove uma atmosfera que pode se tornar muito rapidamente confinada. O papel da instituição educativa, é, sim, de facilitá-la, organizando-a e valorizando-a.

Por meio dessas mediações pedagógicas, produz-se diálogos com toda a comunidade escolar em amplo sentido: educando e seus pais, numa interação constante entre o avanço no conhecimento e a resolução de problemas do aprendiz e/ou de sua comunidade, produzindo a promoção da participação do alternante frente à sua comunidade, como um intelectual orgânico.

Gramsci defendia como intelectual orgânico deveria se entender:

[...] todo o estrato social que exerce funções organizativas em sentido lato, seja no campo da produção, seja no da cultura e no político-administrativo [...]. Para analisar a função político-social dos intelectuais, é preciso investigar e examinar sua atitude psicológica em relação às classes fundamentais que eles põem em contato nos diversos campos: têm uma atitude "paternalista" para com as classes instrumentais ou se consideram uma expressão orgânica destas classes? Têm uma atitude "servil" para com as classes dirigentes ou se consideram, eles próprios, dirigentes, parte integrante das classes dirigentes? (GRAMSCI, 2001, v. 5, p. 93)

Esse conjunto articulado de práticas inovadoras significam a substituição de uma pedagogia plana, por uma outra que é, dialeticamente, territorializada no espaço-tempo em que se encontra inserida a EFA. Ultrapassando os preceitos estabelecidos nos saberes dos livros didáticos, do docente detentor do conhecimento e da escola formal, entra em cena a vida socioterritorial e o trabalho familiar, com a dimensão educativa das experiências.

Brandão (2007, p. 7), ao dissertar sobre educação afirma:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.

O ato de aprender está presente em cada um de nós desde o nascimento, por imitações, por ensinamento, por leitura, por discursos, por disputas de ideias, reflexões,

entre outras, aprender é por toda a vida. E para um projeto em Alternância este é o sentido da aprendizagem, compreendendo diversas formas, áreas e momentos, num processo complexo, na medida em que compreende fatores internos e externos ao aprendiz, além das teorias, a prática do aprender fazendo é, por vezes, simplificada.

O diálogo contínuo de tempos-espços no processo educativo compreende a diversidade de situações da aprendizagem em que é apresentado para o educando a relação de aprendizagens que envolvem o *conhecimento científico, a vivência familiar e social e a experiência prática* do fazer social inerente ao ofício do sujeito camponês. Produzindo uma amplitude das possibilidades de aprendizagens que supera a tradicional forma escolar-acadêmica, trabalhando com a concepção de formação integral da pessoa: acadêmica-social-profissional-geral; e, por fim, a *aprendizagem por experiência* que, inclusive, antecede a aprendizagem escolar, situa-se na condição de oferecer oportunidades futuras para o ofício do sujeito camponês, requer do projeto pedagógico uma amplitude no fazer do processo ensino, exige uma ligação tênue com os demais processos de aprendizagem, tornando, então, o ensino em Alternância bastante complexo.

Nessas condições, podemos relacionar sua amplitude, sua diversidade e a consideração das experiências nas aprendizagens defendida pela Pedagogia da Alternância, ao Construtivismo Sociointeracionista de Vygotsky, em que a formação do conhecimento efetua-se a partir das relações sociais, conectando-a a uma concepção marxista acerca da construção da consciência humana, das relações do ser humano com o seu meio, para suprir suas necessidades de sobrevivência, e da relação estabelecida entre as pessoas (CAMACHO, 2014a).

Portanto, as três situações de aprendizagem em Alternância organizam-se com a cooperação entre família, sociedade e escola, exigindo um esquema sistemático de gestão da aprendizagem, que irá receber o aprendiz alternante nos espaços de estudo (família, comunidade, escola e parceiros). Todos os polos devem ser conscientes das suas obrigações, elaborando uma gestão coletiva e eficiente, numa unidade de formação articulada e coerente no trato do Plano de Estudo de cada aluno.

No Plano de Formação do aprendiz está presente suas angústias, seus problemas e de sua comunidade, questões pertinentes ao seu dia a dia. Portanto, para a resolução dessas questões e, no transcorrer da aprendizagem, deve-se harmonizar um conjunto de componentes e dispositivos pedagógicos, organizados dentro da Pedagogia da Alternância. Instrumentos que se tornam eixo direcionador, coluna vertebral da

progressão na aprendizagem. É o projeto educativo que enuncia os objetivos e determina as etapas em que cada um está e as que já venceu, articula os tempos, as atividades e os conteúdos do campo científico com o modo de vida do camponês no percurso formativo do aprendiz.

Como a aprendizagem em alternância deve contemplar a formação para a vida sem desconsiderar o conhecimento científico, o Plano de Formação Individual de cada aprendiz, que por vez, nos encontros, se transforma em coletivo pelas características da Alternância, que deve compreender dois programas: formação para a vida e para o mundo científico.

Elaborar e produzir educação objetivando conhecimentos de experiência acumulada e, do outro, o conhecimento científico, exige dos monitores um trabalho dobrado. Qual seja, discutir o conhecimento científico e, ao mesmo tempo, organizar o conhecimento elaborado pela vivência no percurso geral de formação do alternante. Isso exige fomentar a organização e a participação dos parceiros da escola, sendo que o Mestre do Saber ocupa papel fundamental.

Cabe, ainda, aos monitores, definir uma sequência da formação, levando em consideração a experiência-vivência de cada educando (familiar, territorial, cultural, profissional e social), presente na prática dos monitores ao preencher os dispositivos pedagógicos, como, também, nas atividades pedagógicas e conteúdo das disciplinas, sem, no entanto, deixar torná-los distantes da realidade de vida do educando, abarcando condições para que ele possa ir sistematicamente crescendo de nível e de conhecimento.

Na EFAR, o processo de ensino-aprendizagem se relaciona, deste princípio, com diversos instrumentos utilizados na aprendizagem, o Caderno de Realidade, o Caderno Didático, as pesquisas de campo, os fazeres coletivos na escola, no sítio e na comunidade, se relacionam intimamente e a sequência de aprendizagem avança na medida das experiências desenvolvidas por cada educando, com a monitoria do professor, nos diversos projetos de ensino que se complementam.

O Plano de Formação torna-se um “conjunto amplo de arrumação coerente da formação da educação e da orientação do alternante” (GIMONET, 2007, p. 42). Representa um processo complexo, sistêmico e construtivista da formação alternada, permitindo uma gestão das operações pedagógicas reconstruídas permanentemente, levando em conta sempre a realidade de cada alternante.

Desde a percepção inicial, àquela da chegada do alternante nas EFAs, torna-se importante para a organização didática, fomentar os temas geradores de maior interesse

de cada alternante, que deve estar pautado dentro da lógica emancipatória da aprendizagem, levando em conta a capacidade e o engajamento do aprendiz, dialogando no processo com as teorias, conceitos, lógicas... necessárias para a compreensão do todo.

Neste sentido, desde o princípio, torna-se importante que os monitores sejam, antes de tudo, ouvintes. Para que no processo de construção da aprendizagem consigam transformar-se em responsáveis pelos arranjos necessários no Plano de Formação Individual, que leve ao conhecimento, além do empírico, ao saber científico, à compreensão e resolução dos problemas familiares ou coletivos.

Neste contexto, o Plano de Formação não pode ser rígido e imutável e, as alterações necessárias no desenrolar da aprendizagem será construída por sessões e com a participação da escola, da comunidade, do monitor, do educando, da família e do Mestre dos Saberes. É necessário que todos percebam o objetivo na mudança de rumos, a coerência, a finalidade, os procedimentos adotados no percurso, a organização de conteúdo e atividades num espaço e tempo; dentro de um planejamento de ensino, de aprendizagem escolar, por alternância, abarcando todos os entes envolvidos.

Portanto, de acordo com Gimonet (2007), o ensino em Alternância caminha em campos relacionais (familiar, profissão e escola), com suas especificidades, dialogando com esses espaços e os tempos escolar, como territórios educacionais, sendo:

Tempo-família – como suporte para o alternante, deve ser compreendida como a uma das bases da aprendizagem, visto que é dali que vem a cultura do aprendiz, tendo em vista as características familiares culturais, étnicas, sociais, econômicas, profissionais, entre outras, produzindo valores e atitudes singulares para cada um dos aprendizes. O tempo-família é essencial para o êxito da aprendizagem, tendo vista seu papel de referência e refúgio nas incertezas e angústias durante todo o processo no interior da alternância.

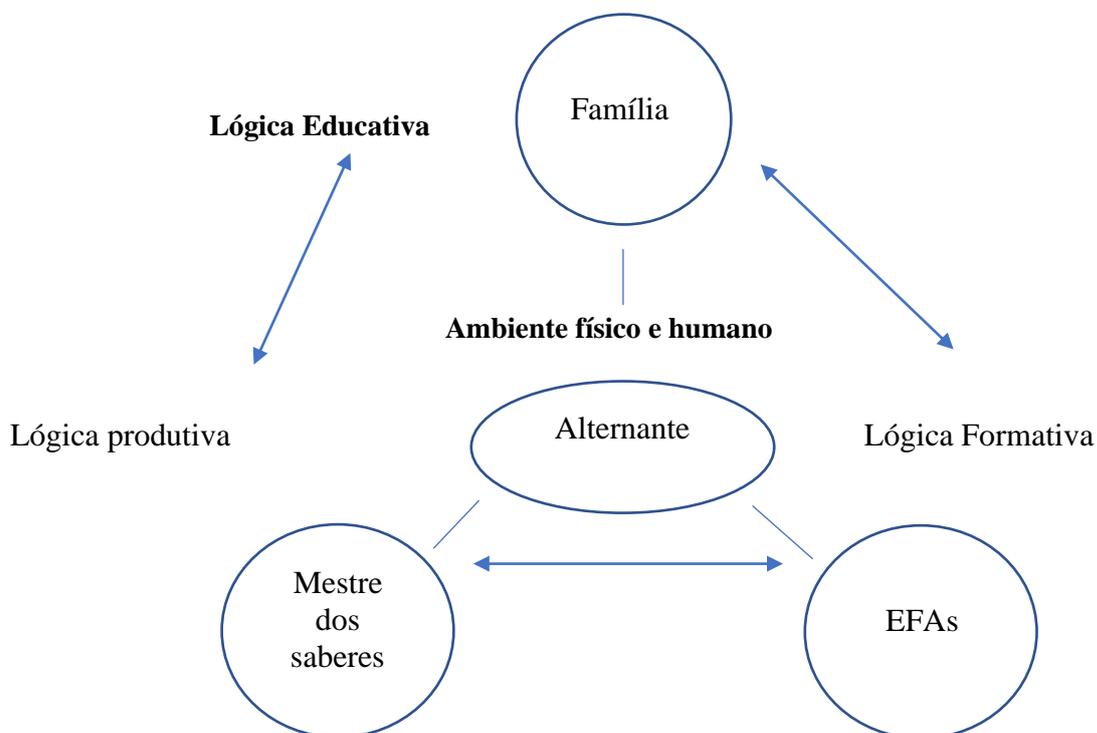
Tempo-aprendizagem profissional – é parte da aprendizagem integral, associa-se à aprendizagem geral para a obtenção de uma profissão. Estabelece-se no campo na lógica da aprendizagem de um fazer, possuindo dimensões econômicas, organizacionais e estatutárias que demandam o exercício de uma profissão. Está impregnada das exigências necessárias, dos deveres, do cumprimento de horários, das relações interpessoais, para ocupar um lugar no mundo do trabalho, prolongado à vida pessoal com seu fazer ocupacional que o encaminhe para a vida de adulto, com seus papéis e reconhecimento profissional, seu crescimento como ser ativo e importante para a vida

em comunidade. É no tempo-profissional que se transfere os saberes técnicos, tecnológicos, científicos, competências de uma profissão, aptidões, capacidade. É no local que ocorre a articulação entre saberes práticos e teóricos na dimensão material (relação com os objetos), dimensão técnica (saber fazer e habilidades profissionais), dimensão social (ocupar um lugar na sociedade) e dimensão simbólica (ato de compreender o processo histórico de construção da sua profissão).

Tempo-escola – cercado das exigências do mundo da educação, portanto com obrigações educacionais que devem caminhar para o êxito na obtenção do diploma quando da formação profissional, divide-se em diferentes tempos e organização escolar que demandam horas-aula. É espaço de se aprende o conhecimento teórico e mais abstrato. Na sua forma de se organizar torna-se espaço de trocas e de confrontos, de análise e síntese, de socialização. O tempo-escolar deve estar imbuído de superação da prática e da experiência a partir do estabelecimento de novas aprendizagens, produzindo saberes mais amplos.

Portanto, o processo de ensino em Alternância, caminhando nesses três espaços-tempos colaborativos, pode ser representado e organizado conforme Gimonet (2007) da seguinte forma (Figura 10):

Figura 10: Lógica da aprendizagem nos tempos e espaços



Fonte: Gimonet (2007).

Org.: Assunção (2019).

Três espaços-tempos envoltos de complexidade e por quais o aprendiz traça seu caminho da aprendizagem nesta diversidade de formas de aprender que perpassam por conselhos dos Mestres dos Saberes na lógica da profissão, pelos conteúdos científicos, pelo convívio nos encontros como fontes de saberes formais e não formais.

Dessa maneira, a Pedagogia da Alternância estabelece o diálogo com a teoria da complexidade (KOLB, 1984)⁵¹, ao ligar, articular, distinguir sem desunir, associar sem reduzir os campos dos saberes, os campos disciplinares, as naturezas de aprendizagens, num processo integrativo dos saberes. (GIMONET, 2007, p. 142–143).

Durante o processo, o alternante deve se tornar protagonista de sua própria formação que manifesta-se ao adquirir contínua e progressivamente sua autonomia, lhe permitindo aprender de maneira emancipatória quando nos encontros presenciais constitui-se em suporte essencial de aprendizagem coletiva na relação dialética entre um espaço vivido e um espaço de ensino das EFAs. Territórios educativos que juntos tornam-se o todo e nos encontros escolares materializa-se a junção do processo de formação pessoal para o coletivo, o enriquecimento dos estudos pessoais com a partilha dos problemas. O tempo-escola é espaço do questionamento, de encontrar respostas aos problemas, de sintetizar ideias gerais, compreender os porquês, produzir superações.

Esse processo é finalizado com a avaliação do conhecimento, inclusive, com um processo de autoavaliação do educando, com o sentido de contribuir com o professor-monitor. Novamente as avaliações no processo de aprendizagem em Alternância ganham o sentido da apreciação, da correção e da melhoria, num sentido amplo, não somente pelos instrumentos avaliativos, mas no plano de estudo, no relatório, nos exercícios, em uma exposição, na condução de uma atividade etc. Faz parte de um processo como um todo, mas também consiste em elemento de grande importância para o alternante e o monitor, como “instrumento pedagógico e educativo”. (GIMONET, 2007).

A avaliação ganha caráter *formativo*, como mais um instrumento de auxílio na sua aprendizagem (LUCKESI, 2000), permitindo perceber limites e avanços na aprendizagem, oportunizando melhorias e retificações. Possibilita estabelecer sequência na aprendizagem alcançando níveis de conhecimento adquiridos, portanto, uma

⁵¹ Para compreender mais, leia D.A. Kolb in: *Experiential learning*. Henglewood Cliffs, Prentice Hall, 1984.

avaliação individualizada, mas, no contexto de todos os aprendizes. A avaliação em *formação alternada* não se limita aos conteúdos acadêmicos, mas também, ao espaço da prática, das competências que se deve adquirir para, ao final do curso, contribuir com o desenvolvimento técnico-científico de sua comunidade.

Como se vê, as atividades e os instrumentos da Alternância são diversos, na qual cada um, obedecendo sua especificidade e suas funções, deve inserir-se num processo pedagógico para, de um lado, articular os dois espaços-tempos da Alternância e, de outro lado, continuar com a progressão nas aprendizagens.

Assim,

A Pedagogia da Alternância atribui grande importância à articulação entre momentos de atividade no meio socioprofissional [*sic*] do jovem e momentos de atividade escolar propriamente dita, nos quais se focaliza o conhecimento acumulado, considerando sempre as experiências concretas dos educandos. Por isso, além das disciplinas escolares básicas, a educação nesse contexto engloba temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral nos meios profissional, social, político e econômico (GIMONET, 1999; ESTEVAM, 2003; SILVA, 2005; BEGNAMI, 2006; TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008, p. 229).

Dessa forma, o questionar não está condicionado a uma resposta do monitor/professor, mas serve de instrumento de ligação entre as sessões escola e família e a descoberta do saber científico pelo próprio aluno.

A pergunta abre para a possibilidade de se questionar as respostas que fomos construindo inconscientemente ao longo de nossas vidas. Estas respostas carregam traços determinantes para a manutenção de nosso *status quo*, e só novas perguntas possibilitam sua revisão com vistas a mudanças. A pergunta também demanda uma mudança de postura imediata, porque exige que, ao responder a elas, se adote uma postura pesquisadora. E isto acontece tanto com o aluno, que passa a pesquisar o seu meio e buscar respostas para ele, como para o professor, que para trabalhar com perguntas, tem que assumir que ninguém pode conhecer tudo [...]. (GIMONET, 2007, p. 82-83)

Dessa forma, tendo em vista a abrangência das experiências em educação em alternância apresentadas como possibilidade pedagógica, consideramos que as discussões sobre a proposta ainda são de pouca ênfase no meio acadêmico e nos órgãos técnicos oficiais, seja nos governos estaduais ou federal, apesar de sua relevância para a Educação do Campo. Razão necessária desta pesquisa científica sobre a educação em Alternância praticada na EFA Rosalvo.

Esperamos estar contribuindo na compreensão do ensino em alternância do ponto de vista teórico, da construção e desenvolvimento da metodologia de ensino-aprendizagem escolar. Consideramos fundamental enfatizar a sua importância perante as comunidades rurais e, desta compreensão, corroborar para que os Governos minimizem as dificuldades costumeiras que as escolas que trabalham a alternância vêm enfrentando na operacionalidade dos instrumentos pedagógicos e no processo de ensino-aprendizagem. Seja na implementação da pedagogia na formação dos alternantes em comunidade rurais, seja na prática docente quando da formação dos formadores da educação na alternância, ou na realização dos acompanhamentos na formação prática na orientação aos jovens e às famílias camponesas, ou seja, colocando em risco na sua própria existência enquanto escola, tendo em vista, suas condições financeiras precárias.

CAPÍTULO 5

A PRÁXIS PEDAGÓGICA DA ALTERNÂNCIA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA ROSALVO DA ROCHA RODRIGUES (EFAR)

O elemento popular "sente", mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual "sabe", mas nem sempre compreende e, menos ainda, "sente". [...] O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado. [...] [O intelectual] deve sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as e, portanto, explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica, bem como relacionando-as dialeticamente com as leis da história, com uma concepção do mundo superior, científica e coerentemente elaborada, com o "saber"; não se faz política-história sem essa paixão, isto é, sem esta conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação. Na ausência deste nexo, as relações do intelectual com o povo-nação são, ou se reduzem, a relações de natureza puramente burocrática e formal [...].

Gramsci (2001, v. 2, p. 221-222).

Neste capítulo discutimos a prática pedagógica (práxis) da Escola Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues (EFAR), localizada, atualmente, em Rio Brillhante, no Assentamento São Judas, mas, ressaltamos, que seus fazeres educacionais iniciaram-se desde o ano de 1996, quando houve sua fundação na cidade de Campo Grande.

Analizamos sua Proposta Político-Pedagógica, seu currículo e a forma de organização e funcionamento baseados na Pedagogia da Alternância. Nossa intenção foi o de refletir como essa práxis pedagógica acontece. É importante frisar que a Pedagogia da Alternância existe no Brasil desde o final dos anos de 1960, no entanto, ainda são poucos os trabalhos acadêmicos que discutem esta prática pedagógica ligada aos territórios onde estão inseridos, ou seja, a sua materialidade socioespacial.

Por meio da pesquisa que fizemos junto à EFAR, analisando a metodologia, os fundamentos pedagógicos, o currículo, seus argumentos teóricos, as práticas em tempo-escola e tempo-comunidade, por meio da observação, análise documental e entrevistas, podemos afirmar que o processo de ensino-aprendizagem ocorre na perspectiva do Paradigma da Educação do Campo.

Preocupação escolar com o fortalecimento do modo de vida camponês, com sua cultura e identidade territorial, valorizando os processos sociopolíticos construídos pelos movimentos socioterritoriais que se articulam no campo da agricultura camponesa em Mato Grosso do Sul.

Suas práticas educativas estão alinhadas com os preceitos educacionais defendidos pela Educação do Campo e pelo PQA na tendência camponista, que defendem a recriação camponesa pela resistência contra a territorialização do agronegócio e reprodução material e simbólica da classe camponesa⁵².

5.1 - Escola Rosalvo da Rocha Rodrigues (EFAR): avanços e desafios históricos de existência pela resistência

Os camponeses tradicionais do estado, conjuntamente com os novos migrantes iniciam na década de 1980 a luta pela terra, representadas nas ocupações em terras devolutas e improdutivas, conforme enfatizado no capítulo primeiro, tendo como ponto de referência, a ocupação da Fazenda Santa Idalina, como marco, do primeiro assentamento no estado. A experiência vivida pelos camponeses torna-se fermento da luta pela reforma agrária, contrapondo-se a crise econômica brasileira do final da década de 80. A crise, ao mesmo tempo em que empurrava os camponeses para a cidade, os que resistiam, se organizavam na busca pela reforma agrária. Aqueles que já possuíam pequenas parcelas rurais, exigiam assistência técnica e mecanismos de financiamento para a produção.

Como o processo inicial de organização desse pequeno coletivo camponês, assentados dão origem às primeiras cooperativas e associações, ocorre a reorganização e fortalecimento dos sindicatos rurais já existentes no estado, acrescentando objetivos de desenvolver uma organização do sistema de produção centrado nos princípios da solidariedade, da cooperação e da integração na luta.

Esta nova conjuntura de organização do camponês dá origem ao Centro de Organização e Apoio aos Assentados de Mato Grosso do Sul (COAAMS), fundado em 20 de maio de 1989 no Município de Campo Grande (MS) por assentados dos primeiros

⁵² É necessário salientar que, dentre as especificidades da classe camponesa, esta pesquisa trata do Jovem Camponês, sujeito para quem a EFAR destina sua prática educativa, porém, não pretendemos aprofundar os estudos acerca desse conceito. Apresentamos considerações iniciais, a partir de Castro (2012), que leva em conta em sua análise diferentes frações da sociedade, desde as instituições, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que conceitua-o a partir de recorte etário, considerando-o como categoria transitória, como também, sujeito que apresenta experiência individual, com identidade social ou, ainda, identidade política em um determinado espaço, associado ao futuro e a transformação social. O Jovem do Campo, inserido nas organizações socioterritoriais, tem visibilidade e é responsável por decisões políticas quando participa das instâncias organizativas. Portanto, representam muito mais que números nos Censos, são militantes orgânicos e contribuem para com os processos e as lutas no campo, construindo demandas específicas ou coletivas no contexto de transformações sociais da própria realidade do campo (CASTRO, 2012, p. 439 – 446).

projetos de assentamentos do estado. Seus objetivos estavam em buscar soluções para a falta de infraestrutura, assistência técnica, extensão rural e crédito para os assentados; apoiar, organizar, representar, interligar e fomentar intercâmbios culturais e técnicos entre as associações, cooperativas, grupos organizados de assentados e colonos, junto a organismos públicos, privados e jurídicos.

De imediato o COAAMS se incorpora ao movimento nacional já existente, liderado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e, no estado, à Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI), que no período já buscava linha de crédito específica para o campo da agricultura camponesa. Desse movimento nasce o Crédito Especial para a Reforma Agrária (PROCERA, 1985), recursos que liberam os primeiros profissionais de assistência técnica exclusiva para assentados.

Na ausência de profissional técnico especializado em agricultura camponesa, foram contratados aqueles com experiência no agronegócio. No trabalho realizado, fica evidente a completa incapacidade de adaptação à produção familiar, visto que, desenvolviam o trabalho dissociado da realidade camponesa e sem uma metodologia adequada para trabalhar com as famílias assentadas, gerando dificuldades de aceitação, devido às transformações tecnológicas que tentavam impor no trabalho das famílias camponesas na terra, gerando dificuldade de aceitação e convívio com as comunidades. A metodologia de trabalho dos técnicos frustra as perspectivas das famílias, acarretando uma produção agrícola insatisfatória e, conseqüentemente, uma economia camponesa precarizada, incentivando, ainda mais, o êxodo rural e um profundo desânimo dos agricultores, principalmente entre os jovens.

Essa dificuldade de convivência, aceitação e o isolamento dos técnicos era objeto de estudo junto dos militantes do COAAMS e Comissão Pastoral da Terra (CPT). Surge a ideia em ambas as organizações de implantar uma escola de formação profissional para o campo camponês, coerente com a realidade e modo de vida e que se relacionasse diretamente com os assentados, deles, para eles e com eles. Escola ligada ao homem e a mulher do campo, com consciência de classe, que respeitasse o meio ambiente, os costumes e tradições e, que envolvesse toda a família.

As organizações perceberam que os jovens absorvem e se adaptam melhor às inovações, portanto, ao formá-los profissionais, conseqüentemente, as comunidades forjariam seus próprios técnicos e extensionistas de suas comunidades, produziriam

resultados concretos, em que os jovens permaneceriam no campo, além de disseminar o conhecimento e renda para as comunidades.

Considerando a ausência de Escola de Ensino Médio e Curso de Educação Profissional e Especialização nas áreas rurais de Mato Grosso do Sul, fator que, inclusive, levava centenas de jovens a abandonar a área rural, ou deixar a educação escolar para não se distanciar da família e continuar contribuindo nas atividades produtivas e econômicas nas parcelas rurais familiares e, com o aumento dos assentamentos da reforma agrária no estado, a conjuntura exigia a necessidade de oferecer opção profissional específica para o desenvolvimento do meio rural.

Uma escola técnica oportuniza à juventude a ocupação de um lugar de destaque na compreensão das mudanças tecnológicas e na transformação da sociedade, revertendo o quadro de desânimo, abandono, desemprego, que culmina na migração campo-cidade. O desafio seguinte se estabelece em criar uma proposta pedagógica que abarcasse a melhor metodologia para a formação desses profissionais.

A aproximação definitiva entre os dirigentes do COAAMS e CPT surge com a atuação da professora da Rede Estadual de Ensino e religiosa, Irmã Olga Manosso, Agente Pastoral da CPT. No diálogo a agente da Pastoral traz informações sobre a Pedagogia da Alternância, as experiências das escolas em Alternância do Estado da Bahia e Espírito Santo, que existiam com participação de famílias camponesas em todo o processo educativo, em que formavam profissionais técnicos do e no campo naqueles estados.

Para conhecimento e troca de experiências sobre a educação em Alternância realiza-se outra viagem, agora uma comitiva de observadores composta de três militantes (um dos diretores da COAAMS – Daniel da Silva e dois Agentes da CPT – Ivan de Oliveira e Valdivino Santiago), viajam até a EFA Olivânia, no Espírito Santo. Ocasão em que realizaram entrevistas, gravam depoimentos de professores, diretoria, educandos e pais. Conheceram a metodologia e trouxeram como aporte modelos de currículo e de projeto político-pedagógico. A aproximação permitiu aos demais colaboradores da COAAMS e CPT a percepção de que a metodologia poderia ser introduzida no MS.

Durante a pesquisa de campo entrevistamos a Irmã Olga Manosso, 71 anos de idade, atualmente moradora no Assentamento Itamarati, município de Ponta Porã – MS e, ainda ativa, militando na CPT, que, sobre o processo que deu origem a EFA-COAAMS historiciza:

Aqueles tempos eram difíceis. Era momento de início de organização dos movimentos pela reforma agrária. A luta por reforma agrária resultou em muitos conflitos e mortes de militantes da terra. Lembro-me do Advogado Joaquim das Neves, membro da CPT e advogado Sindicato Rural de Naviraí, que foi morto na cidade de Naviraí-MS, ao defender nos tribunais os militantes desta causa justa, gerou os primeiros assentamentos no estado. Enxerguei na criação da EFA-COAAMS um espaço de escolarização e formação dos novos assentados, dos jovens para continuar a luta e na terra. Tive o prazer, após a criação da escola e a cedência pela Secretaria de Estado de Educação de MS, de contribuir com a experiência, ao dar aula no Magistério de Segundo Grau que formava professores dos anos iniciais para as escolas do campo na reforma agrária. (MANOSSO, O. Pesquisa de campo, 2019).

Também entrevistamos Ivan de Oliveira, Engenheiro Agrônomo e atualmente Secretário Municipal de Desenvolvimento Rural e Meio Ambiente da cidade de Sidrolândia-MS, que na época de criação da escola era agente da CPT, que explicou:

Naquele período, meados da década de 1990, já era uma preocupação nossa como membros da CPT, a evasão dos jovens das parcelas rurais. O grupo que militava na CPT do qual eu fazia parte coordenado pelo Pe. Alfeo Brandel, era formado por: mim, Valdevino Santiago, Professores Irmã Olga, Talavera, Vicente, entre outros. Após nossas visitas aos assentamentos e vendo aquela realidade, passamos a discutir a conjuntura e, uma das alternativas para a juventude passava pela criação de uma estrutura de escola que atendesse as necessidades do campo, a partir de uma Educação do Campo (naquele tempo não era pauta dos movimentos camponeses o debate da Educação do Campo, mas, já discutíamos). Que oferecesse educação formal e técnica à juventude assentada, aproximasse a escola formal dos assentados, da realidade e dos fazeres do campo. Este grupo, conversando com outros professores engajados na causa da educação, com a participação inclusive de estudante, passamos a pensar alternativas. Foi então que foram surgindo parcerias: o COAAMS (como base para a estrutura rígida e necessária da formalização da escola), a Empresa Mato Grossense de Pesquisa Assistência e Extensão Rural – EMPAER (no apoio técnico e pesquisa), a Arquidiocese de Campo Grande (na doação da área onde iria funcionar a escola) e a CPT junto à organização alemã Misereor⁵³, articulada pelo Pe. Alfeo (na doação dos recursos necessários para a construção do prédio). Desta organização nasceu a EFA-COAAMS. Consumada com construção do prédio com recursos doados pela entidade italiana, ali na comunidade Tia Eva, apoiada com a assistência técnica da EMPAER e o projeto político

⁵³ Misereor é a obra episcopal da Igreja Católica da Alemanha para a cooperação ao desenvolvimento. Atua há mais de 50 anos comprometida com a luta contra a pobreza na África, Ásia e América Latina, desenvolve trabalhos às pessoas que sofrem necessidade, independentemente da sua religião, raça, cor ou sexo. Mais sobre: disponível em: <<https://www.misereor.org/pt/>>.

pedagógico e currículo construído com apoio dos professores parceiros, tendo como referência as experiências existentes em educação de alternância de outras escolas em outros estados. Inclusive o primeiro diretor da escola fora o professor Vicente, membro da CPT. (OLIVEIRA, I. Pesquisa de Campo, 2019).

A iniciativa da CPT e COAAMS retrata o momento em que os movimentos começam a pensar e executar no Mato Grosso do Sul alternativas de organização e funcionamento de escolas para o rural, base da práxis da Educação Popular em que se fundamenta a Educação do Campo na sua essência como prática de educação. Tendo claro os objetivos, o fortalecimento dos movimentos camponeses e a organização camponesa na base, propondo uma educação humana e emancipatória, articulada com a vida, o trabalho, a cultura, os saberes, as práticas sociais existentes de forma secular no campo brasileiro. Uma educação preocupada com a formação integral do ser humano, valorizando o campo, seus atores e considerando os saberes historicamente construídos.

Nesse sentido, a educação pensada para o campo, tendo Fernandes (2012) como referência, deve levar em consideração o processo de aprendizagem a partir do lugar em que se vive, dessa maneira, constrói-se a identidade e se fortalece a cultura. Identidade e cultura relacionam-se diretamente com a defesa do território imaterial e demarcam o território material, como local em que acontece a produção e reprodução da vida.

Para desenvolver o processo-educação, a EFA-COAAMS, recebe área em comodato da Arquidiocese de Campo Grande de nove hectares, na periferia da cidade, localizada ao lado da Comunidade Quilombola Tia Eva, à Rua Maria de Jesus, 223, Vila São Benedito, local em que futuramente seriam implementados os projetos de horticultura, criação de peixes e galinhas, com base em técnicas agroecológicas. O projeto seria tocado em parceria com a CPT, a Arquidiocese de Campo Grande, a Associação de Educadores de Colônias Agrícolas, Assentamentos e Acampamentos de Mato Grosso do Sul (AECAMS), assumindo como entidade mantenedora a COAAMS, através do membro Rosalvo Rocha Rodrigues, um dos mentores da escola.

Para a construção do prédio na área de terra cedida pela Arquidiocese de Campo Grande foi articulado pela CPT, conjuntamente com a Cúria Diocesana, recurso da Misereor. Foi este auxílio financeiro que oportunizou condições de construção dos alojamentos feminino e masculino, cozinha, salas de aulas equipadas, biblioteca, estrutura de horta, açudes de peixes, galinheiros.

Na pesquisa de campo conversamos com Sirlete, que informou:

A Misereor apoiava a CPT na formação aos agricultores. Quando Pe. Alfeo levou a ideia de construir um prédio na área da Arquidiocese de Campo Grande para formar os próprios filhos dos camponeses como técnicos, a entidade de pronto aceitou financiar. A Misereor entendeu a necessidade de formação desses técnicos filhos de assentados, porém, para CPT e COAAMS foi um desafio tocar o projeto que persiste até os dias atuais. (LOPES, S. Pesquisa de Campo, 2019)

No processo de constituição do Projeto Político-Pedagógico da EFA-COAAMS de escola em Alternância, contribuíram alguns professores históricos da Educação Popular do Mato Grosso do Sul, destacando-se os professores: João Roberto Talavera, Olga Manosso, Pe. Alfeo Brandinne, Sirlete Augusto Lopes, Valdivino Santiago e Rosalvo da Rocha Rodrigues. Sobre a formação do projeto pedagógico, entrevistamos o professor Talavera, que explicou:

Não havia uma experiência no Mato Grosso do Sul de Educação Popular, tão pouco uma escola em alternância. Alguns companheiros foram até o Espírito Santo na EFA Olivânia, trouxeram na bagagem a proposta da escola, filmaram várias entrevistas de professores, alunos e direção. Nosso grupo de educação popular passou a estudar o material. Nosso referencial teórico para embasar a proposta da EFA-COAAMS encontrou suporte em Paulo Freire (educação popular), Moacir Gadotti (educação romântica) e Dermeval Saviani (história da educação). Como modelo de Projeto Político Pedagógico trabalhamos com o da escola de Olivânia. Pensamos em como faríamos o processo de seleção dos alunos do campo para ingressar na escola. Decidimos que na seleção deveria ser levado em conta a aptidão à vida camponesa. Aproximadamente, com um mês e meio de trabalho, estávamos com o projeto pronto para mandar ao Conselho Estadual de Educação para aprovação e dar condições da escola funcionar. O apoio da Arquidiocese de Campo Grande e da CPT foi muito importante na agilização da tramitação do processo no interior do órgão deliberativo em educação, CEE - MS. (TALAVERA, J. R. Pesquisa de Campo, 2019)

Em 1996, nasce a EFA-COAAMS, após a realização de uma Assembleia Geral em 18 de maio de 1995, tendo como principais objetivos formar técnicos agrícolas, evitar o êxodo rural dos jovens e promover a melhoria na qualidade de vida das famílias camponesas. Em 30 de agosto do mesmo ano, foi entregue ao Conselho Estadual de Educação do MS (CEE-MS), a Proposta Política e Pedagógica da Escola EFA-COAAMS, como também, é apresentada à Secretaria Estadual de Educação o quadro de profissionais necessário ao seu funcionamento. Estava criada a primeira escola de alternância do Mato Grosso do Sul.

No trabalho de campo conversamos com Valdivino Santiago, hoje professor da Rede Municipal de Educação de Anastácio, conselheiro estadual de educação e assentado no Assentamento Monjolinho, no município de Anastácio, MS, que reafirmou os contornos do processo para criação da escola EFA-COAAMS, acrescentando: *“foi difícil a aprovação do projeto da escola no CEE-MS, com uma organização vertical, não enxergava com bons olhos uma escola diferenciada para o campo. Foram muitas idas e vindas até vencermos por cansaço e aprovarem nosso projeto”* (SANTIAGO, Pesquisa de Campo, 2019).

A EFA-COAAMS, desde o princípio, se filiou à União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) e à Associação Regional das Escolas Famílias Agrícolas do Centro-Oeste e Tocantins (AEFACOT), apresentando, sempre, uma educação que se propõe resgatar os valores do campo, colocando-se como fomentadora do processo de desenvolvimento produtivo, econômico, cultural e social.

A intenção da escola sempre se colocou no sentido de contribuir com o romper das amarras do capital, ao trabalhar no sentido de propor condições para a permanência das famílias nas parcelas rurais, a partir de mudanças e transformações do meio. Nasce, então, uma escola em Alternância regular com períodos de estudos, tempo-escola e tempo-comunidade, transgredindo a ideia de que para camponês não havia a necessidade de ter escola.

A EFA-COAAMS fora a primeira escola em alternância fundada pela organização de assentados no Mato Grosso do Sul, envolta de um caráter simbólico, representando a transposição de barreiras impostas pelo sistema de ensino, cujo modelo não incluía no processo de educação escolas do e para o campo. Escola não governamental, sem fins lucrativos, fundada por militantes das causas populares e assentados da reforma agrária a partir da COAAMS.

Com os critérios definidos para o processo de seleção de educandos, realiza-se as entrevistas, verifica-se a aptidão agrícola dos candidatos, exclusivamente assentados, se estabelece que o início das aulas dar-se-ia no mês de fevereiro de 1996. No entanto, somente no mês de março de 1996, tem início a primeira turma de 2º Grau em Alternância de Técnico em Agropecuária, totalizando 47 educandos, dos sexos feminino e masculino.

No projeto de Alternância ficou previsto que os educandos iriam passar duas semanas em regime de internato na escola e outras duas nas parcelas rurais, em cujo espaço desenvolveriam atividades específicas do meio agrário, como tarefas nos sítios

da família e dos vizinhos, oportunizando a junção do saber científico com o conhecimento popular.

A primeira turma foi formada por jovens dos assentamentos Casa Verde em Nova Alvorada do Sul; Novo Horizonte em Ivinhema (hoje município de Nova Novo Horizonte do Sul); Sumatra em Bodoquena; São José do Jatobá em Paranhos; Monjolinho em Anastácio; Marcos Freire em Dois Irmãos do Buriti; Padroeira do Brasil em Nioaque; PAM em Nova Alvorada do Sul; Retirada da Laguna em Guia Lopes da Laguna; Campo Verde em Terenos; Samoa de Sonora e São Luiz em Batayporã, além de educandos das cooperativas Coogram e Coopaverde da região de Dourados.

Na pesquisa, analisando os registros de todas as matrículas da EFA COAAMS, na sua história enquanto escola, encontramos educandos de outros municípios: Sidrolândia, Corumbá, Itaquiraí, Jaraguari, Maracaju, Ponta Porã, Rio Brillhante, Campo Grande, Ribas do Rio Pardo e Tacuru. Comprova-se a vocação da escola para atender assentados das diversas regiões do estado. No segundo ano de existência da escola, em 1997, também tem início a primeira turma do curso de Magistério para pré-escola e ensino de 1º grau de 1ª a 5ª séries, com o objetivo de formar educadores do campo e no campo.

Em 25 de fevereiro de 2005 Rosalvo da Rocha Rodrigues teve um infarto fulminante, vindo a falecer. Deixando um legado de empenho e dedicação como mestre, que acreditava que, a partir da reforma agrária, poderia ser proporcionado às crianças e jovens uma educação na reforma agrária que desenvolvesse o ser humano, interagindo com a terra. Sua trajetória de luta pela Educação do Campo oportuniza que, em 12 de junho de 2006, a comunidade da EFA COAAMS, em assembleia e, como homenagem, determinou a mudança do nome da Escola para EFA Rosalvo da Rocha Rodrigues (EFAR).

A escola, desde a sua criação em 1996 até o ano de 2009, funcionou no terreno cedido pela Arquidiocese de Campo Grande. Tendo em vista questões estruturais e de funcionamento, assinam um convênio com o Município de Nova Alvorada do Sul – MS, quando transferem toda a estrutura para os arredores da cidade em questão, passando a funcionar no prédio cedido pelo município da antiga escola agrícola, localizada no prolongamento da Avenida Jofre de Jesus, 223, quilômetro três, distante três quilômetros da área urbana.

Sobre os problemas de infraestrutura e recursos que costumeiramente as EFAs sofrem, Ivan de Oliveira ressalta que:

São inerentes às escolas particulares, apesar de eu enxergar as EFAs com uma estrutura que não poderia ser considerada particular, são escolas não governamentais e sem fins lucrativos que atendem uma população que vive num ciclo de pobreza, sem condições sozinhas de manterem suas estruturas com esta envergadura funcionando. Teriam que ser percebidas pelo poder público de forma diferenciada, mas isto não acontece, restando para este tipo de organização fazer parcerias com prefeituras para garantir-se aberta e em atendimento ao seu público-alvo. Nesse sentido obrigam-se a mudar de endereço como no caso da EFAR, que funcionou em Campo Grande, Nova Alvorada, Maracaju e agora em Rio Brillhante. Outras que não conseguem tanta mobilidade como a EFA Sidrolândia, acaba fechando. (OLIVEIRA, I. Pesquisa de Campo, 2019)

Outro que teceu comentários sobre o problema de funcionamento das EFAs no estado foi Valdivino Santiago, afirmando:

Estamos vivendo um ciclo muito difícil na Educação. Como Conselheiro Estadual de Educação, tenho visto uma lógica perversa, onde os recursos necessários para o pleno desenvolvimento da educação não são investimentos, mas gastos. Nesta lógica, reduzem investimentos nos processos educativos, fechando ou, juntam salas, multisseriando as escolas que ainda existem no campo, funcionam, quase sempre, como educação rural e não com uma Educação do Campo. Como também, o Estado tem cortado inclusive no salário dos professores, com redução na ordem de 35%. No espaço deliberativo do CEE, temos um amontoado de conselheiros governamentais que não se dispõem a questionar a prática do governo. Nesse processo desgastante de ser conselheiro, poucos são combativos, podendo se contar nos dedos de uma mão, como o representante dos trabalhadores da educação, indicado pela Federação dos Trabalhadores na Educação (FETEMS), nós, indicado pelos movimentos da educação na reforma agrária e, por vezes, o representante da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), que em algumas deliberações se posta ao lado de nossas reivindicações ou matérias do campo popular da educação que tramitam nas Câmaras do CEE. (SANTIAGO, V. Pesquisa de Campo, 2019)

A preocupação com relação à manutenção das EFAs torna-se uma demanda dos camponeses, sobretudo pela questão econômica de manter as escolas em funcionamento, visto que, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do Censo Demográfico de 2010, aponta que temos 13,7% da população acima de 15 anos analfabeta no MS, estando entre os estados da federação, proporcionalmente, com um dos maiores números de analfabetos, algo em torno de 29 mil pessoas e, o ensino

fundamental, tem uma taxa de defasagem na ordem de 37% e 47,2% para o ensino médio.

Historicizando as mudanças de localização da EFAR, essas ocorrem devido às dificuldades, principalmente financeiras. No ano de 2015, transfere-se de Nova Alvorada do Sul para o município de Maracaju, na Estrada Água Amarela, Km 3, na sede da antiga Escola Agrícola Municipal Laurindo Stragliotto, naquele período com a autorização para funcionamento pelo CEE de um segundo curso, Técnico em Agropecuária com ênfase na Agricultura Familiar e integrado ao ensino médio, oferecido, preferencialmente, aos filhos de assentados, colonos, trabalhadores rurais, incluindo, indígenas e quilombolas.

Naquele prédio cedido pela prefeitura de Maracaju as atividades educacionais ocorreram até o final do ano letivo de 2018, quando a administração municipal solicitou o prédio para a EFAR. Transformaram o local em um depósito de sucata de maquinários em desuso, decisão que retrata, mais uma vez, sobrepõe o poder do agronegócio sobre os interesses do camponês.

Naquele município existem apenas três assentamentos da reforma agrária (Valinhos, Cantagalo e Santa Guilhermina, além de parte do assentamento Mutum), que contabilizam juntos 360 lotes e famílias assentadas. Destaca-se que as escolas rurais que atendem as comunidades rurais assentadas desse município, funcionam sob a responsabilidade do Município de Sidrolândia, como também, o atendimento médico e os programas de assistência social, conforme informado pelo Conselho Tutelar de Sidrolândia.

A diretora da EFAR confirma a exclusão de assentados das políticas públicas ao afirmar que a escola recebia pressão política por parte da administração municipal de Maracaju para desocupar o prédio: *“uma escola para assentados no município de Maracaju representava uma afronta ao poder do latifúndio”*.

Nos acertos e desacertos com a administração pública do município de Maracaju, no ano de 2019, a escola se transfere para a área rural do município de Rio Brillhante, ao ser cedido parte do prédio da Escola Municipal Rural São Judas, no Assentamento São Judas. Ficando estabelecido na parceria que parte do prédio é destinada ao funcionamento do Ensino Fundamental da Escola Municipal São Judas e, a outra ala, à EFAR. Frequentam no ano de 2019, em regime de alternância, 188 educandos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio de Técnico Agrícola.

Na figura 11, temos a estrutura atual utilizada pela EFAR no Assentamento São Judas, em que utiliza parte dos dois pavilhões do prédio e, na outra, está sediada a Escola Municipal São Judas.

Figura 11: Prédio escolar - Pavilhão EFAR



Fonte: Trabalho de campo (set. 2019).

A posse de parte do prédio pela EFAR aconteceu no início do ano de 2019. Como instrumento de demarcar território, marcar a presença da escola, fixam uma placa com a logomarca da escola. Tanto a confecção da placa como na sua fixação na entrada da área destinada à escola, acontecem com a participação dos educandos, como destacado na figura 12.

Figura 12: Demarcando território

Fonte: Acervo Luiz Peixoto (jan. 2019).

No que se refere a localização do prédio escolar, esta é a primeira vez que a EFAR funciona no interior de um assentamento, estaria, então, concretizando o que Caldart (2002, p. 8) descreve como:

[...] a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e à 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 direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. [...] não pode ser tratada como serviço, nem como política compensatória; muito menos como mercadoria.

Nessa perspectiva, a nova experiência da EFAR demonstra que os movimentos sociais têm conseguido perpassar barreiras, mesmo quando os gestores nas esferas municipais e estaduais não contribuem com uma política de educação, pela forma de organização que empreendem. Batista (2006, p. 16) explica:

Assim, os movimentos sociais com a resistência e persistência que lhes são peculiares têm, a partir da mobilização popular, da articulação dos setores populares organizados da sociedade reivindicar, afirmar, sistematizar e exigir que o estado programe projetos educacionais identificados com as ideias e concepções por eles produzidas. Eles estão derrubando as cercas das cidades universitárias, as cercas dos conhecimentos, conquistando cidadania e fazendo uma educação

identificada com os anseios das classes populares, com o perfil por eles delineado. Uma educação Popular com os pés fincados na terra, com a cara dos sujeitos da terra.

Sobre as mudanças de município empreendidas pela EFAR, Antônio, presidente da COAAMS afirma que:

A participação das famílias junto a entidade é muito forte, porém as dificuldades também são grandes, principalmente porque a escola atende somente filhos de assentados, como também é uma entidade sem fins lucrativos. Existe muita luta para se conseguir parcerias e convênios e, as migrações permitem que a escola sobreviva até os dias de hoje. São essas parcerias com os municípios que garantiram nossa existência e trabalho junto à comunidade assentada. Como, também, as mudanças de sede, de local físico de funcionamento da escola, podem ser vistas por outro ângulo, permite que a escola se aproxime do campesino, de comunidades que ainda não tiveram oportunidade de ofertar aos seus filhos de uma educação condizente com o homem do campo. Oportuniza, agora, a atuação da escola em uma nova comunidade assentada, propicia a eles, mudanças de fazeres coletivo, vencer as dificuldades impostas pelo capital neste território onde a escola está no momento, assentamento São Judas. (Antônio, Pesquisa de Campo, 2019).

Ainda sobre as dificuldades financeiras, na pesquisa de campo constatamos atrasos nos salários dos professores, da coordenação e da direção desde o mês de fevereiro de 2019, consequência do não repasse pela SED-MS do Fundo da Educação Básica (FUNDEB)⁵⁴ que a escola tem direito e de acordo com a legislação vigente. Nos contatos telefônicos na pesquisa de campo no mês de março 2020, foi informaram que no final do ano de 2019, enfim haviam recebido seus recursos em conta bancária.

Ressaltamos que o convênio estabelecido com a Prefeitura de Rio Brillhante não prevê repasse de recursos financeiros, apenas cedência de parte das salas de aulas, sala de direção com coordenação e merenda escolar. O assentamento São Judas, localização física da EFAR, existe há 19 anos, possui 180 lotes.

Na pesquisa de campo constatamos existir grande número de lotes arrendados para terceiros, como outros vendidos, nessas parcelas desenvolvem a prática da monocultura da soja e do milho e do uso do agrotóxico. São contradições existentes nos assentamentos da reforma agrária, inerente ao processo relacional do camponês com o

⁵⁴ Instituído no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal como um fundo, possui os objetivos de manter e desenvolver a Educação Básica, além de valorização dos profissionais da educação. Possui natureza contábil com rubrica no orçamento federal, cujo recurso é repassado às escolas via governo estadual e municipal no início de cada ano letivo. O valor repassado para cada escola leva em consideração o número de educandos matriculados no ano letivo anterior ao repasse (BRASIL, 2020).

modo capitalista de produção e, por mais que a escola contribua com a transformação da realidade na sua práxis pedagógica, persiste a convivência na realidade em que o modo capitalista de produção se expressa nas práticas dos camponeses e nos assentamentos.

Durante a pesquisa de campo estivemos no CEE-MS, nosso objetivo era compreender os trâmites do processo de renovação de funcionamento das escolas. Foi nos informado os trâmites, e se inicia com um requerimento ao CEE-MS, encaminhado para as áreas técnicas da Secretaria de Estado de Educação (SED-MS), quando são providenciadas as visitas técnicas, em que é analisado desde o funcionamento pedagógico da escola, até as condições físicas e de acessibilidade do prédio.

Posteriormente, essas análises com pareceres são repassadas novamente para o CEE-MS, como instrumento para que o CEE-MS possa autorizar, novamente, a continuidade e funcionamento da escola e curso. No caso específico da EFAR, a última renovação aconteceu através da deliberação CEE-MS 10.636-2017, de 23 de abril de 2017, cuja validade para funcionamento da instituição de ensino é de cinco anos.

O CEE-MS (2017) no processo de renovação do Curso Técnico em Agropecuária, apresenta parecer sobre o ensino desenvolvido na EFAR, assim especificado:

- a) O curso desenvolve formação para oportunizar a promoção integral do homem e da mulher do campo e com a participação da família e da comunidade no processo de ensino.
- b) Objetiva o fortalecimento da agricultura familiar e da reforma agrária.
- c) Na escala de 0 a 10 utilizado pelos técnicos do SEE para avaliar e autorizar o funcionamento de escolas e curso, foi concedido a EFAR a nota 8,4, não alcançado 10 pontos devido a algumas adequações necessárias para o acesso de deficientes físicos e na sala de informática, que apresentava alguns equipamentos quebrados, o diretor não possuir pós-graduação e a escola não ter participado da Prova Brasil do ano anterior.
- d) A notas alcançadas foram: Gestão Escolar – 8,11; Interação - 7,9; Relacionamento interpessoal – 7,9; Ambiente escolar – 7,93; Comunicação e integração com a escola – 7,93; Zelo ao patrimônio – 7,65; Compromisso escolar – 8,53; Grau de satisfação – 8,43; Sala de coordenação pedagógica – 4,44; Sala de professores – 5,86; Secretaria escolar – 7,71; Sala de aula – 8,24; Área externa da escola – 6,97; Banheiros – 6,63; Sala de tecnologia – 7,74; Recursos educacionais – 8,18; Segurança – 6,56; Formas de avaliação do desempenho escolar – 9,39; Avaliação do rendimento do estudante – 9,39; Estratégia de trabalho – 9,41; Reuniões – 9,41; Ações – 9,72; Gestão de infraestrutura e condições de funcionamento da escola – 6,92; Instalações e condições de funcionamento – 6,92; Sala da direção – 5,00; Instrumentos pedagógicos – 8,55; Projeto Político e Pedagógico

– 9,02; Planejamento – 8,70; Práticas pedagógica – 8,24; Projetos – 8,94; Escola – 8,94; Outras metodologias atendidas pela escola – 9,34; Educação especial – 9,34; Gestão administrativa – 8,57; Avaliação normativa – 8,70; Gestão escolar – 9,64; Uso de ferramentas de gestão escolar – 9,87; Administração Escolar – 9,25; Investimento e gestão de recursos humanos – 9,26; Avaliação da unidade escolar – 9,2; Gestão Pedagógica – 9,05. (PARECER CÂMARA TÉCNICA DO CEE-MS, 2017).

O parecer técnico realizado a partir da visita do setor técnico da SED-MS, apresenta alguns indicadores interessantes, como resultado de perguntas objetivas realizadas com pais, que estão representados nos quadros 9, 10, 11, 12 e 13, conforme segue.

Quadro 9: Tempo de estudo dos filhos na escola

Entrevistado	Menos de 1 ano	1 a 2 anos	2 a 4 anos	4 a 6 anos	6 a 8 anos	Mais de 8 anos	Total
Pais ou responsáveis	2	6	9	13	11	19	60

Fonte: CEE-MS (2017).

Org.: Assunção (2019).

Os números apresentados pelo CEE-MS na entrevista com pais ou responsáveis indicam que uma boa parcela dos entrevistados colocou mais de um filho para estudar na EFAR, podendo ser relacionado a compreensão da necessidade dos filhos se qualificarem obtendo uma profissão, como a qualidade da educação oferecida pela escola.

Quadro 10: Apoio dos pais na educação dos filhos

Entrevistado	1 a 2 horas	2 a 3 horas	3 a 4 horas	Não ensina	Total
Pais ou responsáveis	17	10	27	6	60

Fonte: CEE-MS (2017).

Org.: Assunção (2019).

A análise dos números possibilita compreender que dentro das possibilidades e, tendo em vista a Proposta Pedagógica da Escola, que os pais dão atenção às atividades que os filhos desenvolvem no tempo de estudo família. Não devemos esquecer que os números sobre a escolarização nas áreas rurais brasileira são baixos e, isto pode prejudicar a capacidade dos pais contribuírem de forma mais efetiva com a educação dos filhos, sendo que sua colaboração poderia ser melhor percebida nas práticas

agrícolas obrigatórias, que devem acontecer no período de alternância no ambiente familiar.

Quadro 11: Idade dos estudantes

Entrevistado	16 a 20 anos	21 a 25 anos	26 a 30 anos	Mais de 30 anos	Total
Estudantes	35	3	-	1	39

Fonte: CEE-MS (2017).

Org.: Assunção (2019).

Quadro 12: Nível de escolaridade dos pais

Qual o nível de escolaridade de seus pais	Nunca estudou	Primeiro ciclo do fundamental	Segundo ciclo do fundamental	Ensino médio	Universidade	total
Estudo	5	13	17	4	2	39

Fonte: CEE-MS (2017).

Org.: Assunção (2019).

O levantamento indica reafirma a necessidade de existência de escolas e uma política específica que trabalhe com Educação do Campo e com a comunidade assentada.

Quadro 13: Indicadores da escola – visão do aluno

Educandos	Resposta			
	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Clareza das aulas dos professores	5	8	3	0
Utilização de recursos pedagógicos em sala	9	5	1	1
Frequências e satisfação no uso dos recursos pedagógicos	3	5	8	2

Fonte: CEE-MS (2017).

Org.: Assunção (2019).

Os números reforçam as notas atribuídas à escola pela inspeção escolar, quando, de zero a 10, se estabeleceu uma média geral de 8,4. É claro que, como toda escola pública ou sem fins lucrativos que desenvolve suas atividades em uma sociedade capitalista, em que a educação não é uma prioridade, mas colocada como gasto, vem sobrevivendo com o mínimo de recursos, muito em razão do empenho dos que nela trabalham, pois mesmo sem salários vem desenvolvendo um trabalho digno.

O esforço empreendido pela escola e os dados levantados pelo CEE-MS só comprovam seu caráter formador de profissionais aptos a atuarem como agentes de desenvolvimento local em sua comunidade, na luta pela e na terra e na organização

associativista, atendendo as atividades da agricultura camponesa, com um campo amplo de atuação.

Para a direção da EFAR (Pesquisa de Campo, 17 de maio de 2019), a associação mantenedora da escola é apenas ponto inicial, o espaço organizativo e formal que dá vida e manutenção à escola, por isso, as famílias devem, obrigatoriamente, se vincular para ter seus filhos estudando na EFAR, indo além, constitui-se de condição e dever em participar ativamente, opinar, contribuir e despender esforços para sua manutenção e existência. Como organismo coletivo, depende, também, de ações coletivas para sua existência e cumprimento dos papéis de educação, formação e transformação das realidades.

A organização e funcionamento da EFAR ocorre por meio do associativismo, professores, comunidade e pais que formam uma estrutura funcional legalmente constituída por meio de uma associação possuidora de Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ), instrumento pelo qual são repassados, anualmente, os recursos financeiros advindos do governo federal.

O associativismo é fruto da organização camponesa para obter acesso à educação. Uma forma constituída a fim de receber de volta os recursos do Estado burguês, historicamente, negados ao conjunto da classe camponesa. A escola transforma-se em possibilidade de auxiliar na diminuição do êxodo rural e permanência do jovem na terra, desenvolvendo o campo, na fração territorial camponesa, em sua totalidade e multidimensionalidade ambiental-político-econômica-cultural-social.

A prática do associativismo é cada vez mais comum nos assentamentos e a produção de coletivos de moradores e cooperativas. Estão relacionadas à busca de melhores condições de vida, quais sejam, nas relações de trabalho, obtenção de renda, de produção na terra, comercialização, entre outras.

O associativismo está ligado a necessidade do controle global do processo de trabalho e, no caso da educação, produzir uma educação correlacionada com seus interesses de classe, produzindo mão de obra qualificada, para um trabalho familiar autônomo, fruto da relação da troca de saberes entre conhecimento científico e empírico. Também, contribui com a desalienação⁵⁵ das condições materiais de

⁵⁵ Mészáros (2002) considera alienação da humanidade em Marx a perda do controle para uma força externa, poder hostil e potencialmente destrutivo para um indivíduo, grupo ou territorialidade, podendo ser uma alienação em relação à natureza; à atividade produtiva; à sua espécie (homem); e de uns em relação aos outros, não como ação natural ou fatalidade, mas ação planejada. Desalienar-se seria perceber essas amarras e resistir lutando contra os processos alienantes.

produção, pois o trabalho camponês é diferente do trabalho assalariado, relaciona-se com a resistência para a permanência na terra, a vida em comunidade e as ações coletivas, transformando os territórios de assentamento em lugar de vida e de morada, portanto, territorialidades, em contraposição modo de produção capitalista-latifundiário, produtor da exploração/opressão/desigualdades.

É a consolidação de um processo de autogestão que, em Novaes (2011, p. 27), está relacionada a:

[...] construção permanente de um modelo de socialismo, em que diversas alavancas de poder, os centros de decisão, de gestão e controle e os mecanismos produtivos sociais, políticos e ideológicos se encontram nas mãos dos produtores-cidadãos, organizados livre e democraticamente, em formas associativas criadas pelos próprios produtores-cidadãos, com base no princípio de que toda organização deve ser estruturada da base para a cúpula e da periferia para o centro, nas quais se implante, em qualquer momento das decisões, dos cargos e dos acordos.

A autogestão, que no Brasil vem de longe, vem do trabalho coletivo nas terras tradicionais dos indígenas, de quilombolas, como na Comuna de Palmares, das experiências das Ligas Camponesas e seu cooperativismo de produção e, mais recentemente, dos assentamentos do MST que coletivizam áreas de administração e plantio em algumas experiências de reforma agrária.

No entanto, para Novaes (2011), esse associativismo só terá resultado se as associações trabalharem para a resistência às relações opressivas do capital para com o campesinato. O trabalho pedagógico, portanto, deve contribuir para a superação da “auto alienação do trabalho”, ao compreenderem que tanto a classe trabalhadora urbana está subordinada ao modo de produção capitalista, com a venda da sua força de trabalho nas condições que o capital impõe e, quanto ao camponês, se relaciona no processo de exploração capitalista na subalternidade de sua renda, ao disponibilizar sua produção em forma de mercadorias ao mercado capitalista, que se apropria e lucra sobre sua produção.

Para Mészáros (2002), o associativismo e o cooperativismo, com intenções de fortalecimento de relações de trabalho emancipadas, são práticas de auto-organização que, se bem-sucedidas, podem potencializar a possibilidade da superação do trabalho alienado, desde que transcendam o isolamento e aliem-se a outras lutas, avançando para

o controle global dos processos de trabalho no campo e na cidade, objetivando a construção de uma sociedade de trabalhadores autônomos e associados.

Porém, a lógica de mercado do capitalismo interfere em todos os espaços e, ao longo dos tempos, sempre recoloniza o lugar de vida do camponês, produzindo como resultado exploração, êxodo, descaracterização e desenraizamento do território, perda da sua identidade, que Montenegro (2010, p. 30) assim explica:

A questão não se circunscreve a um problema com a terra em função da expansão da lógica do capital no campo, a incorporação do território nos permite uma crítica mais profunda e multidimensional de sua lógica destrutiva e acumuladora. Atrás da terra e do território estamos todos.

Em que pese as possibilidades impostas pelo capital e o grau de organicidade do conjunto dos associados e os limites impostos a eles e a suas comunidades, a ação associativa local, como meio, oferece-lhes subsídio para se organizem livre e democraticamente, oportunizando o acesso, controle e gestão do processo de educação dos filhos na sua comunidade. Ao assumirem tal tarefa, compete a eles construir educação de qualidade e exigir dos órgãos governamentais seu financiamento.

O associativismo da população camponesa para empreende projeto de educação com o da EFAR, possibilita transformarem-se em agentes de produção e transformação da realidade do seu território e dentro de suas especificidades territoriais, levando em consideração o território material e imaterial, com uma educação em cujo processo de conhecimento acontece sob o controle e domínio dos sujeitos ali envolvidos, ou seja, de suas comunidades, respeitando suas especificidades territorial, econômica, modo de organização social, cultural e de produção da vida.

As 155 escolas EFAs e CFRs presentes no território nacional, segundo a UNEFAB (2017), configuram-se em experiências e alternativas, pensadas e geridas pelos trabalhadores camponeses, movimentos socioterritoriais do campo e/ou instituições religiosas. Apresentam-se como alternativas educacionais que podem propiciar a reprodução da concepção de Educação no/do Campo, na modalidade de Alternância, atendendo às populações historicamente excluídas do acesso à educação formal ou submetidas a longas viagens diárias entre o campo e a cidade ou, ainda, evitando o êxodo das crianças e jovens para a cidade a fim de acessarem o direito à educação formal.

A importância da EFAR para os movimentos populares e comunidades camponesas do Mato Grosso do Sul se dá, principalmente, pela sua condição de escola do e no campo, que contribui com a formação dos sujeitos para atuar na melhoria das condições de vida e trabalho, principalmente, junto aos assentados.

Para compreender a relação de parceria entre escolas, movimentos e organismos governamentais, ações ou parcerias que viabilize ou facilite o processo de ensino-aprendizagem que acontece na escola, ouvimos lideranças dos movimentos socioterritoriais do estado, bem como, o órgão mantenedor da educação, a Secretaria de Estado de Educação.

Dentre os entrevistados está o Vice Secretário de Política Agrícola da Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI), R.N., que explicou sobre a abrangência da entidade no Mato Grosso do Sul, em que congregam 65 sindicatos de trabalhadores rurais organizados nos municípios, 75 assentamentos e 35 mil filiados na base, entre acampados e assentados. Na entrevista foi colocado como um dos principais desafios diante da conjuntura atual, a promoção da inclusão social, a partir da recriação de novos assentamentos da reforma agrária, além de levar saúde e educação até o campo:

Posso te falar que a FETAGRI nos outros estados participa ativamente dos fóruns de educação do campo, mas nós do MS temos deixado a desejar. Porém, como militante, não posso deixar de considerar que deveria ser política a ser muito valorizada, inclusive pela direção da FETAGRI-MS, até porque, temos percebido uma onda de fechamento ou nucleação de escolas do campo, como política de Estado, a prática tem se espalhado pelas regiões do estado, e a Federação tem conhecimento.

Credito o nosso distanciamento da política, do pensar uma prática de escola para o campo, pela ausência de um membro, de um quadro, que conheça da política da educação, sobretudo, da Educação do Campo.

No entanto, enxergo na EFAR uma possibilidade clara de acontecer uma educação que valorize e dê oportunidade aos jovens do campo, inclusive sabemos que muitos jovens assentados da FETAGRI já foram formados pela EFAR ao longo dos anos. O distanciamento nosso da política para educação também se dá em relação à EFAR, tanto é que não sabia das dificuldades financeiras da escola. Vou pautar junto à Direção da FETAGRI um estudo de formas que contribua com o reforço do colegiado da escola para garantir que não tenha mais problema dessa natureza. (FETAGRI, Pesquisa de Campo, 19 de novembro de 2019).

Na pesquisa de campo também conversamos com direção do MST, que informou:

Quanto instituição, o MST não estabelecemos relações com EFAR, nem tampouco o Setorial de Educação do MST. No entanto, nossos militantes, no seu município, possuem estreita relação com a escola. De forma orgânica participam, contribuem com a formação, com palestras, com a nossa mística quanto Movimento junto às práticas pedagógicas-culturais dos estudantes na escola.

Temos muitos alunos filhos de assentados do MST na Instituição, de diversos municípios do estado. E é nessa relação próxima de nossos militantes com a EFAR que percebemos a manutenção de muitas de nossas bandeiras nas místicas que realizam na escola, algumas vindas do tempo embrionário, do nosso nascimento enquanto Movimento.

Para nós a metodologia da EFAR, sua forma de fazer educação, tem nossa aprovação total. Pois, permite aos filhos de assentados continuarem seus estudos e permanecerem nos seus sítios, não perdendo o vínculo com a família, com a terra e com a comunidade. Depois de formado, pode contribuir a comunidade, com seu crescimento e organização, seja política, seja na organização de cooperativas, ou trabalhos de produção coletiva, com qualidade técnica.

O MST entende que esta forma de acontecer educação deveria ser levada para mais municípios, supriria a demanda que ainda existe de educação nas áreas rurais. Permitiria que os estudantes continuassem a contribuir com a produção no sítio, melhorando sua alimentação através do conhecimento técnico, compartilhando sua vida com a escola e a escola com a comunidade. É de entendimento do MST, que escola do campo com seu Projeto Político Pedagógico ligado ao Estado, não permite o desenvolvimento pleno de uma Educação do e no Campo e, a EFAR vem suprir esta demanda. (MST, Pesquisa de Campo, 14 maio 2020).

Ainda, no trabalho de pesquisa, procuramos a Secretaria de Estado de Educação (SED-MS) para conhecer as parcerias ou apoio que estariam oferecendo à EFAR. Fomos recebidos no Setor de Educação do Campo pela coordenadora do setor, que informou:

A SED-MS desenvolve sua política de educação do campo que compreende um Projeto Político Pedagógico a partir do eixo temático Terra-Vida-Trabalho, como parte integrante do seu currículo do ensino fundamental e médio na rede pública estadual, conforme Resolução 3538-2018, desenvolvido nas escolas do campo e coordenado pelas Regionais de Educação (CREs), com 11 coordenadorias no estado. (SED-MS, Pesquisa de Campo, 20 de outubro de 2019).

Questionamos sobre o fechamento de escolas do campo estaduais, afirmaram: “não fechamos nenhuma escola no estado, apenas, devido a demanda de educandos e obedecendo a legislação, produzimos a multiseriação/multianualidade de turmas nas

comunidades distantes”. Defendem que nas escolas multianuais “desenvolvemos uma proposta de educação diferenciada a partir da metodologia da escola ativa. Investimentos na capacitação dos professores e processo de ensino e pesquisa diferenciados com livros diferenciados”.

Para a pesquisa de campo, informaram que a SED-MS possui sob sua responsabilidade, 85 unidades escolares, sendo 41 escolas e 45 extensões de escolas urbanas ou rurais no campo, que possuem uma condição estratégica para seu funcionamento, pelo recurso diferenciado que recebem por aluno, proveniente do FUNDEB. Destacaram que o Mato Grosso do Sul vem perdendo recursos específicos para a Educação do Campo, desde o fim do PRONERA e das políticas específicas que aconteciam a partir da SECADI.

Questionamos a SED-MS sobre os recursos do FUNDEB-2018 que ainda não haviam sido repassados para a EFAR, e afirmaram: “a SED-MS não estabelece nenhuma parceria com a EFAR, até porque a escola é particular”. Apesar de tratarem a EFAR como escola particular, a legislação reconhece este tipo de escola como filantrópicas, que prestam serviços educacionais sem fins lucrativos. Neste perfil, destacaram que outras escolas de atendimentos especializados já haviam recebidos os recursos provenientes do FUNDEB-2018. Para a SED-MS: “provavelmente o atraso está relacionado a falta de algum documento por parte da escola”. A entrevista foi realizada no mês de outubro de 2019 e fomos informados pela EFAR que, no início do mês de dezembro, o governo do estado repassou os recursos do FUNDEB-2018.

Devemos destacar que, mesmo considerando a EFAR uma escola particular, a prática não se repete com as instituições do agronegócio, como por exemplo o SENAR, pois estabelecem com eles parcerias para desenvolvimento de projeto de ensino junto a crianças do Ensino Fundamental, designado de “Programa Agrinho⁵⁶”, com objetivo de ‘valorizar’ e levar até as escolas públicas o projeto pedagógico do agronegócio para a educação pública no meio rural, quando desenvolvem cadernos específicos para professores desenvolverem atividades pedagógicas e os educandos executá-las, a problemática de falta de recursos não ocorre.

⁵⁶ Criado no ano de 1995 e de responsabilidade da Federação Nacional da Agricultura e do SENAR, articula-se com grande parte dos governos estaduais e prefeituras do país, além de empresas e instituições parceiras, após a aceitação do Brasil da Agenda 21 (Conferência das Nações Unidas para o meio ambiente – ECO 92). Com o objetivo de sensibilizar a comunidade escolar para as questões ambientais, atua como política compensatória à agenda do agronegócio do desmatamento e o uso indiscriminado de agrotóxicos. Atualmente, trabalha com todos os temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na Educação Básica, mas também, na formação continuada para educadores das escolas do campo (GUBERT; TORRES; MARRIOTT; TORRES, 2014).

Ainda sobre parcerias que poderiam ser desenvolvidas para qualificar o ensino-aprendizagem da escola, estivemos no INCRA. Infelizmente, constatamos que o órgão do governo federal está funcionando com um número reduzido de funcionários, sendo que do total de servidores que lá atuam, 80% (oitenta por cento) são cedidos pelo Estado de Mato Grosso do Sul e, os 20% (vinte por cento) restantes, são funcionários de carreira, estão trabalhando apenas com a regularização fundiária, deixaram de atender outras atividades fins que o órgão desenvolvia, como a política de Educação do Campo a partir de projetos desenvolvidos pelo PRONERA. A funcionária que nos atendeu contribuiu com a pesquisa de campo mediante sua não identificação, acrescentando que muitos dos servidores que resistem no órgão, estão apenas esperando o tempo de aposentadoria. A servidora determinou claramente, diante das condições atuais, a falência generalizada do órgão, pela ausência de condições mínimas de funcionamento.

Na pesquisa de campo também estivemos na AGRAER, órgão em que encontramos as melhores informações sobre famílias assentadas do estado. Foi repassado o quadro completo da conjuntura atual dos assentamentos de MS. Porém, para a questão educacional, o diretor estadual a Agência não desenvolve nenhum tipo de contribuição junto aos assentamentos, como também em relação à EFAR. Importante destacar que na pesquisa de campo fomos informados pela coordenação e direção da EFAR, que na gerência regional de Rio Brillhante, os técnicos oferecem apoio técnico para as pesquisas de campo desenvolvidas pelos alunos da escola.

Também na pesquisa de campo desenvolvida na sede da AGRAEL em Campo Grande, foi confirmado a cedência de funcionários para o INCRA, acrescentando que, sem a contribuição da AGRAER, o Instituto já teria deixado de prestar os serviços a que se destina no MS.

O quadro descrito, demonstra o quanto é preocupante a situação da reforma agrária no Mato Grosso do Sul e dos assentados que vivem nos diversos territórios. Permite-nos defender a existência de uma política deliberada por parte do Governo Federal, para inviabilizar toda e qualquer ação governamental específica para o campesinato, quando dos cortes de recursos, da falta de funcionários nos órgãos de atendimento e do extermínio deliberado das políticas públicas específicas que aconteciam a partir do PRONERA, da SECADI e de linhas de créditos para assentados, representam ação planejada que visa enfraquecer e inviabilizar a reforma agrária e os camponeses que ainda resistem no campo brasileiro.

Com esse quadro, mais uma vez, reforçamos imprescindível a necessidade de garantia de existência de uma escola diretamente relacionada e administrada por homens e mulheres do campo, que se preocupa com seus fazeres, com sua cultura e forma de vida, do e para o homem, a mulher e os filhos. Uma escola com intenções de formar e informar a classe trabalhadora do campo.

Mesmo com todas as dificuldades apontadas, devemos destacar que as práticas de Educação do Campo desenvolvidas pela EFAR tem contribuído para que os jovens assentados, que ali estudam, desenvolvam um conhecimento que estimule sua participação na sociedade local para o desenvolvimento de seu território, bem como para estímulo às práticas que garantam uma alimentação saudável, sem o uso de agrotóxico nas plantações, além de colaborar com sua permanência no campo, levando em consideração e referência os estudos oferecidos pela unidade escolar.

5.2 – A práxis da Educação do Campo na EFAR: diálogos emancipatórios de saberes-fazeres camponeses e técnico-científicos em Alternância

A prática de educação militante, a utopia e os símbolos são o fertilizante para a educação que a EFAR se propõe desenvolver. No trabalho de campo, visita *in loco* às dependências da escola, percebemos diferenças nas práticas pedagógicas produzidas na EFAR, com relação às escolas do campo públicas municipais e estaduais. São instrumentos simples que demarcam um fazer diferenciado na educação que praticam, percebido em uma faixa estendida no pátio (Figura 13).

Figura 13: Faixas – educação e agroecologia



Fonte: Pesquisa de campo (set. 2019).

Ou em cartazes que orientam para a vocação da escola, tendo como referência pensadores reconhecidamente preocupados com uma Educação do e no Campo (Figura 14).

Figura 14: Cartazes dispostos no pátio da escola



Fonte: Pesquisa de campo (set. 2019).

Ainda em pequenas mudas de plantas do cerrado que reforçam o caráter formador de técnicos pela EFAR, como na (Figura 15).

Figura 15: Mudanças de plantas do bioma Cerrado dispostas no pátio da escola



Fonte: Pesquisa de campo (set. 2019).

Na prática diferenciada, indo além de um projeto de ensino, articula-se sentimentos, utopias⁵⁷ e militância⁵⁸. Permeia valores como a partilha, a solidariedade, o companheirismo⁵⁹ e o compromisso de classe, em que se trabalha o conjunto da escola para produzir uma nova sociedade, numa prática militante em que os símbolos da luta e da resistência são representados nas bandeiras dos movimentos, na foice e na enxada, que são expostos com orgulho nas atividades culturais, políticas e sociais. Praticar essa educação diferenciada, significa que a escola está inserida nas lutas, inclusive pela

⁵⁷ Freire ao definir utopia dizia: “Nunca falo da utopia como uma impossibilidade que, às vezes, pode dar certo. Menos ainda, jamais falo da utopia como refúgio dos que não atuam ou [como] inalcançável pronúncia de quem apenas devaneia. Falo da utopia, pelo contrário, como necessidade fundamental do ser humano. Faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se, que homens e mulheres não prescindam, em condições normais, do sonho e da utopia”. (FREIRE, 2001, p. 85).

⁵⁸ A prática de educação militante em Freire compreende-se claramente em uma educação politizada, que atenda às necessidades da existência humana e que se encontra excluída dos seus direitos. Portanto, trabalha pela formação de sujeitos críticos, conscientes e construtores de sua história, a partir da transformação de sua realidade. A militância e a ideologia se inter-relacionam na prática política como elementos fundamentais na estruturação do conjunto das lutas sociais, inclusive, por uma Educação do Campo.

⁵⁹ Companheirismo no sentido de comportamento mútuo de parceria, amistosidade, cordialidade e lealdade no convívio no ambiente da EFAR, entre educandos, professores, família, comunidade assentada e humanidade, em uma atitude positiva de vida comunitária.

superação da relação opressor e oprimido. Lutar como princípio e prática para superação da realidade.

Freire (2002) reconhecia os humanos como seres inacabados e inconclusos em realidade histórica também inacabada. Nessa perspectiva encontra-se as raízes da educação, como ação exclusivamente humana, de fazer permanente, educação para toda vida, no produzir contínuo de novas realidades. Nas Figuras 16, 17 e 18 vemos exemplos de práticas educativas.

Figura 16: Atividade pedagógica de formação desenvolvida pelos educandos da EFAR



Fonte: Acervo Luiz Peixoto (fev. 2019).

Figura 17: O caminhar se faz caminhando: atividade de formação e símbolos⁶⁰ da luta camponesa



Fonte: Acervo Luiz Peixoto (mar. 2019).

Figura 18: Para não esquecer nossos símbolos: de onde viemos, quem nós somos: de que barro somos feitos, quem nós somos!



Fonte: Acervo Luiz Peixoto (mar. 2019).

⁶⁰ Para o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra as ações produzem diversos símbolos de representação de luta. Como na bandeira MST, o mapa do Brasil, o homem e a mulher têm suas significâncias; no hino do Movimento está expresso “liberdade, valentia e luta contra a opressão”. Os símbolos são signos da unidade em torno de um ideal e constituem parte da mística do Movimento. Disponível em: <<https://mst.org.br/nossos-simbolos/>>.

A Escola do Campo e agora *no campo*, localizada no interior de um assentamento da reforma agrária, aberta para a comunidade e contribuindo com o local e com a reprodução de seus fazeres pedagógicos diferenciados, demonstra e apresenta outros *modos* de fazer educação, levando em consideração a importância do homem e da mulher no campo para a produção de alimentos saudáveis para toda a população, explicitando a importância camponesa nas atividades públicas em que participam (Figura 19).

Figura 19: Desfile Cívico Rio Brilhante⁶¹



Fonte: Pesquisa de Campo (set. 2019).

Contando com uma forma de educação socializada e coletiva dos saberes, com temas inerentes à vida do estudante, os objetivos principais educacionais da EFAR, presentes no seu Projeto Político-Pedagógico (2015), em síntese, procuram fazer com que o educando compreenda:

- 1) A educação em Alternância como fomentadora do desenvolvimento local – neste sentido faz parte do aprendizado do estudante na atividade de Assistente Técnico e Extensionista Rural (ATER), o desenvolvimento da parcela rural familiar, bem

⁶¹ A imagem 19 foi tirada no desfile de 07 de setembro de 2019, quando os educandos da EFAR apresentam a produção desenvolvida na escola, como forma de representar a importância da união campo e cidade.

como da comunidade local. No fazer pedagógico, sempre leva em conta “o querer de cada discente”, pois se relacionam aos desafios do próprio educando na parcela rural familiar ou, na/da comunidade, expressados no seu projeto de ensino e no seu caderno da realidade, na busca particular e coletiva das transformações e na sua atuação como agente do desenvolvimento.

- 2) Educação em Alternância para formação de agentes locais de desenvolvimento – consciente e responsável da sua importância para o meio em que vive.
- 3) A educação em Alternância como formadora de lutadores do povo – focados na resistência, na ideologia, na causa; conhecedor dos processos históricos das lutas populares; da organização social e dos movimentos sociais e populares; utilizando-se de instrumentos formadores: textos, noites culturais, atividades e filmes previamente escolhidos e nas diversas temáticas, sempre culminando em debates coletivos.
- 4) Educação da Alternância, luta pela terra e reforma agrária – estabelece o resgate histórico e cultural das conquistas, os desafios futuros pela produção sustentável e pela Educação do Campo.
- 5) Educação em Alternância para formação da cidadania⁶² – objetivando formar cidadãos conscientes e comprometidos com a questão dos direitos, promoção e respeito à cidadania (mulheres, negros, índios) e as leis trabalhistas;
- 6) Educação em Alternância como reaproximação das místicas da terra e da água, das questões ambientais e da busca por qualidade de vida e saúde no campo.

Portanto, uma escola com vocação de ensino para o homem e a mulher do campo e seus filhos, que para o acesso ao ambiente escolar, possui requisitos claros:

- ser preferencialmente filho(a) de agricultor(a) familiar assentado(a);
- residir no campo;
- estar engajado(a) em uma associação, grupo de produção, cooperativa organizada no assentamento e filiada a COAAMS e;
- ter concluído o ensino fundamental.

No processo de desenvolvimento do educando, durante os três anos de estudo na EFAR, o ensino-aprendizagem são divididos por etapas claramente distribuídas de

⁶² Gadotti e Torres (1994) referindo-se a cidadania defendida por Freire e pela Educação Popular, relaciona-a ao sujeito exercer sua condição de cidadão, fazer gozo de seus direitos e cumprir deveres civis e políticos, inerentes às garantias previstas em leis pelo Estado. Associam cidadania aos limites civilizatórios nas relações que homens e mulheres constroem entre si e com o mundo.

maneira que no processo, os educandos devem perceber que o desenvolvimento da aprendizagem acontecerá da seguinte forma:

No *1º ano de estudo* – o eixo norteador é o *homem, a mulher e a terra* - instrumento importante para o aprendiz produzir sua *Autobiografia*. Nela o educando irá contar quem é sua família, de onde veio, condições familiares de vida e renda e sua comunidade. Utilizando-se de um croqui, irá esquematizar a parcela rural familiar, observando os usos de cada espaço.

Também, é neste primeiro ano escolar que o estudante irá se adaptar com a metodologia da escola, ao regimento interno da EFAR e a seus fazeres coletivos, tanto em ambiente escolar, como no ambiente familiar e de vida coletiva no assentamento. Também, conhecerá os instrumentos pedagógicos disponíveis para a aprendizagem, interagindo com o ambiente escolar e assumindo tarefas no tempo-escola na EFAR.

A figura 20 demonstra o fazer coletivo da alimentação dos educandos, que é realizado por aqueles que têm maior aptidão no manuseio dos alimentos e na preparação da refeição diária, almoço e jantar.

Figura 20: Fazeres coletivo – alimentação



Fonte: Pesquisa de Campo (set. 2019).

Nas visitas de pesquisa de campo, tivemos a oportunidade de fazer as refeições produzidas e, conjuntamente, com os educandos. Na figura 21, presenciamos a limpeza coletiva do pátio da escola, dentre outros afazeres de cada um e, em cada dia da semana,

com revezamento diário de tarefas, realizadas cotidianamente durante o período de aula presencial. A EFAR não possui servidores específicos para as tarefas de manutenção, limpeza e refeição, porém, nas tarefas desenvolvidas pelos educandos, estas se estabelecem em um valor maior que de obrigação, fazem parte das atividades de aprendizagem coletiva em que se garante a manutenção do espaço escolar, o funcionamento da aprendizagem em alternância para eles e os outros que virão.

Sobre os fazeres coletivos, as regras e postura que cada educando deve-se ter ciência e consciência, entrevistamos o estudante L., de 19 anos, que informou:

Aqui na EFAR temos regras claras de convivência e postura. Cada deslize nosso ou quebra de regra temos uma penalidade. Eu ‘ganhei o campo’⁶³ por três dias, termina hoje’ (risos), estava fumando sem a permissão do meu pai. Bebida alcoólica é terminantemente proibido, com o namoro, só com ciência e aceite de ambas as famílias. Atividades de manutenção da escola é coletiva e com revezamento. Esta característica da escola me disciplinou, antes eu aprontava, brigava, quebrava tudo nas escolas que já frequentei. Não sei se é a idade que já tenho, mas posso garantir que melhorei muito. (L. Pesquisa de Campo, 17 de julho de 2019).

Figura 21: Fazeres coletivo – limpeza da escola



Fonte: Pesquisa de Campo (set. 2019).

⁶³ ‘Ganhar o campo’ para os educandos é o período disciplinar obrigatório para quem descumpre regra pré-estabelecida, quando recebe como medida disciplinar ficar de um a três dias desenvolvendo atividades, exclusivamente, nas áreas de pesquisas ou na horta da EFAR.

No primeiro ano o educando conhece os objetivos do curso, seu papel futuro como técnico agrícola, responsabilidade social e princípios para o respeito ao meio ambiente e agricultura sustentável. No currículo da EFAR analisado, percebe-se uma intersecção e interdisciplinaridade entre os conteúdos. Esta interrelação dialética/dialógica de disciplinas e conteúdos, permite que o estudante compreenda seu papel perante a sociedade e a coletividade, o que é e como é viver da terra. Orienta na escolha de sua pesquisa futura explicitado no seu *Plano de Estudo*⁶⁴, que direciona o caminhar dos estudos, que culminará com a produção de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no último ano de formação.

O Plano de Estudo individual do educando é construído com a participação dos monitores⁶⁵, do próprio educando, da coordenação pedagógica, da família e, está previsto no Projeto Político e Pedagógico, bem como na ementa curricular. Objeto pessoal de cada estudante, é também um instrumento pedagógico que contribui e promove a formação integral para o desenvolvimento sustentável e solidário⁶⁶ territorial rural. O plano de estudo para Silva (2012) é parte do processo da escola produzir o conhecimento da realidade vivida do educando, da realidade mais ampla.

Neste primeiro ano, o estudante não fica isolado ou interagindo somente com sua turma, participará dos fazeres coletivos, das atividades de aprendizagem com os outros anos escolares do curso em desenvolvimento. Portanto, irá acumulando conhecimento, para que, ao chegar nos anos subsequentes de ensino, seu nível de conhecimento apresente evolução, sentindo-se preparado e confiante para desenvolver as atividades concernentes obrigatórias.

O *2º ano de estudo* – eixo gerador na *agricultura camponesa* – o educando estará definindo suas metas e objetivos de vida, de estudo e de pesquisa a partir da realidade de produção de vida da família. Iniciará o processo de pesquisa para a produção do seu TCC, tendo como referência as pesquisas que desenvolve na parcela familiar e na comunidade e deverá concluir seu objeto de pesquisa e a metodologia que irá utilizar, seu referencial teórico, portanto, seu *projeto de pesquisa*.

⁶⁴ Ao longo do capítulo será melhor discutido o conceito de Plano de Estudo na EFAR.

⁶⁵ O papel do monitor será conceituado ao longo do capítulo.

⁶⁶ Para Oliveira (2001, p. 17), vem na contramão da “tendência de concentração que parece inerente ao processo capitalista no nível macro”, portanto, deve levar em conta as experiências históricas, primar por processos democráticos e sustentáveis, articular as esferas da sociedade, em que o desenvolvimento local não seja apenas um elo na cadeia global do desenvolvimento total, ou concebido como alternativa aos processos capitalistas de produção.

A pesquisa não ocorre de forma obrigatória em todas a EFA's, no entanto, na EFAR, o desenvolvimento de pesquisa de campo, seja no ambiente familiar ou na coletividade do seu assentamento, os experimentos e produção de pesquisas técnicas são obrigatórias como práticas pedagógicas.

O segundo ano é o momento a EFAR se relaciona com os trabalhos em desenvolvimento no ambiente familiar e com a comunidade de cada educando, observando as atitudes, ações de parceria e solidariedade, trocas de experiências, de práticas agroecológicas no sítio familiar, como no desenvolvimento de sua área de pesquisa na unidade familiar e trato com animais. A comunicação da EFAR com a comunidade, acontece por meio das visitas dos monitores às famílias assentadas de cada estudante.

É na aproximação da escola com a família que se estabelece o diálogo para entendimento das responsabilidades mútuas no processo educativo de alternância, das questões técnicas, momento de reforço de compromisso dos pais e da comunidade na formação dos jovens (BEGNAMI, 2003).

As atividades de aulas na sessão familiar (tempo-comunidade) são organizadas por cada estudante conforme seu planejamento e são acompanhadas pelos monitores de cada disciplina. O estudante que não executa suas tarefas da sessão família, conforme seu planejamento, a ele são computadas as faltas do período em questão.

Neste segundo ano também, o educando aprende no tempo-escola, na EFAR, conhecimentos de técnicas de adubação natural, combate a pragas, produção agroecológica, produção de banco de sementes crioulas, organização da parcela rural, entre outros fazeres que possam agregar renda na unidade familiar e sua comunidade. É a busca da afirmação da identidade camponesa.

No 3º ano de Estudo – eixo gerador *Desenvolvimento Local* - é o fechamento de um processo, momento de avaliação e registros. O estudante deverá estar completamente inserido no processo produtivo familiar e comunitário, participando das discussões de alternativas rentáveis para a família e sua comunidade, discutindo o projeto de desenvolvimento sustentável, planejando o uso da sua parcela, contribuindo com os vizinhos, debatendo na comunidade ferramentas de uso coletivo no local em que vive, como o cooperativismo e o associativismo.

Na escola deverá, tendo em vista o planejamento realizado no segundo ano, estar desenvolvendo sua unidade sustentável de geração de renda, utilizando-se do espaço de pesquisa preparado por ele na área da EFAR e, possuindo a capacidade, com o apoio

dos monitores, de avaliar o desenvolvimento da área e do experimento. Então, seria o ano das Ações Técnicas em Extensão Rural (ATER), em que o estudante irá concluir seus estudos, compreendendo seu papel social no meio em que vive, na sua comunidade campesina e na sociedade brasileira.

Todo o processo de ensino aprendizagem na EFAR privilegia e respeita os saberes-fazeres acumulados por cada jovem de suas comunidades. O técnico, ali formado, é forjado na complementaridade entre o saber produzido na seção escolar e o saber vivenciado e praticado nas parcelas familiares, considerando o meio social em que vive. Para isso, o Plano de Formação articulado pelo educando e com a participação da EFAR deve ser respeitado.

A relação monitor, educando e aprendizagem é facilitada pela presença desses, durante 15 dias na escola, cujo conteúdo e forma é assim explicado por Alves:

Não devemos esquecer que cada aluno tem uma formação familiar, cultural e hábitos diferentes, uma realidade de vida diferente. Cabe ao monitor superar desafios, trabalhar para aproximar, compreender e contribuir com a aprendizagem desse jovem. Formar não só no sentido técnico, mas preparar emocionalmente, com condições de trabalho junto aos agricultores, pessoas com vivências e experiências diferentes.

EFAR prepara para disseminar a agricultura orgânica e agroecológica, para isso, o aluno precisa entender esses processos, possuir visão ampla, onde o monitor é o instrumento para a ampliação dessa visão nos alunos e nas comunidades que esperam pela partilha do conhecimento, com o retorno dos jovens e seu conhecimento adquirido junto às comunidades. Nesse sentido, nosso acompanhamento personalizado é um momento ímpar de relação estreita entre o estudante, o monitor, o monitor tutor e a escola.

Estar também preparados politicamente para contribuir os processos locais, para organizar a luta para as transformações, portanto, ser um sujeito ativo, que não esqueceu os processos históricos e a luta, que levaram aquelas e, inclusive a sua família, para a terra, para a condição de assentado. (ALVES, Pesquisa de Campo, 17 de maio de 2020).

É fundamental frisar as intenções da escola para com o aprendizado do educando, que deve estar a serviço de uma coletividade, buscando o desenvolvimento territorial sustentável e solidário na região em que cada um está inserido. Professores e estudantes trabalhando em atividades coletivas que busquem o aperfeiçoamento das técnicas e a melhoria da condição de vida do campesino, no qual o aprendizado e a prática servirão para colaborar para que as novas técnicas, portanto, desconhecidas dos

educandos, sejam compreendidas e utilizadas por uma coletividade, contribuindo com a resolução de problemas comuns.

Este processo é realizado com o aprendizado de técnicas, manejo de matérias primas com fazeres inerentes à vida no campo. Na manipulação e produção de produtos que possam contribuir com a melhoria da renda nos sítios, no aprender de métodos de conserva, defumação, transformação e beneficiamento de alimentos (Figura 22). Na produção de caldas orgânicas de combate a pragas e inseticidas biológicos.

Figura 22: Aula de campo - defumados



Fonte: Luiz Peixoto (mai. 2019).

As figuras 22 e 23 referem-se a aulas de campo realizada em sítio de um parceleiro⁶⁷, *mestre dos saberes*, assentado do Assentamento São Judas, experiente na produção de embutidos e defumados, que forneceu as condições (carne, temperos, equipamentos e seu conhecimento), para que os educandos vivenciassem as técnicas necessárias de produção desse tipo de alimento semi-industrializado.

⁶⁷ Parceleiro da reforma agrária é aquele que detém o título provisório de uma parcela rural, concedida a ele a título de uso-fruto pelo Instituto de Colonização e Reforma Agrária.

Figura 23: Aula de Campo: linguiça caseira



Fonte: Luiz Peixoto (mai. 2019).

Também se constitui em tarefa da escola, seus educandos e monitores trabalharem conjuntamente para facilitar o entendimento pelos agricultores camponeses da política fundiária imposta pelos órgãos governamentais e que influencia diretamente a vida do camponês assentado. É o conhecimento técnico auxiliando no conhecimento da política e na tomada de decisões, por nível de prioridade, interligados num fazer coletivo para as comunidades.

As atividades descritas vão ao encontro dos *objetivos* do curso técnico agropecuária (EFAR, 2015), qual seja: formar cidadãos éticos, com preparação científica e a capacidade de utilizar as recentes tecnologias relativas à agricultura e pecuária considerando a diversidade de espécies vegetais e animais, objetivando a auto sustentabilidade dos sistemas agrícolas nos diferentes níveis, permitindo sua atuação individual, familiar e em grupos multidisciplinares, tendo como foco os arranjos produtivos locais, a agricultura familiar e a responsabilidade, contribuindo com o desenvolvimento.

O acúmulo de conhecimento elaborado e adquirido pelos estudantes nos estudos oportunizados pela EFAR, estabelece intrínseca relação com as comunidades camponesas, no decorrer e posterior ao curso (local em que reside ou atuará), na

capacidade de intervenção na realidade de forma decisiva, objetiva e positiva, como também, com a produção de novos intelectuais orgânicos⁶⁸ capazes de intervir na realidade, até porque, conhecem a realidade dos camponeses-assentados. Nesse sentido, o *objetivo geral* do curso se relaciona com a formação técnica, política e pedagógica. Destarte, sempre privilegiando e respeitando o conhecimento e a cultura dos jovens e das suas comunidades, bem como, diagnosticando atividades e trabalhos desenvolvidos, com referência para o fortalecimento da Pedagogia da Alternância, através de reuniões formativas e informativas “*in loco*”, com o grupo de familiares dos jovens estudantes de uma mesma comunidade.

E os *objetivos específicos* do curso se relacionam com:

- conviver social da equipe com os sujeitos envolvidos no trabalho da EFAR;
- partilhar os saberes educativos;
- vivenciar experiências nas propriedades;
- valorizar a participação da família como co-responsável da formação no processo ensino-aprendizagem destes jovens;
- aproximar a escola da família e da comunidade;
- facilitar o conhecimento da realidade do estudante;
- criar condições para o estabelecimento do diálogo entre monitores e pais e, entre pais e filhos, proporcionando discussões e entendimento sobre a responsabilidade de cada um no processo educativo dos jovens sobre a questão técnica e pedagógica da escola;
- instigar a família a melhorar o acompanhamento do filho estudante durante a estadia em casa, de forma que eles se tornem monitores durante este período de aprendizagem no meio sócio-profissional;

⁶⁸ Em Gramsci, a sociedade e o Estado são regidos por ideias produzidas por intelectuais e, é em torno de suas ideias que acontece a disputa pelo consenso, para as formas de funcionamento daquela sociedade, sendo o intelectual o idealizador dessas ideias. Gramsci defendia a existência de dois tipos de intelectuais orgânicos: o de direta, ligados a classe que detêm o pensamento hegemônico e; os tradicionais, intelectuais que foram orgânicos no passado (GRAMSCI, 2001). A inversão do processo de dominação da classe dominante sobre o proletário só acontecerá quando os proletários criarem seus próprios intelectuais orgânicos, apresentando funções de: dirigente, organizador, educativa, tendo o partido como instrumento para conquistar a hegemonia do poder e, promover uma reforma intelectual-moral, criando uma vontade coletiva nacional-popular. Para Gramsci é a escola o espaço de elaboração dos intelectuais de todos os níveis, que reflete dela o nível de desenvolvimento histórico, cultural e real de determinada sociedade: “[...] quanto mais extensa for a ‘área’ escolar e quanto mais numerosa forem os graus verticais da escola, tão mais complexo será o mundo cultural e a civilização de um determinado Estado” (GRAMSCI, 1968, p. 9).

- buscar envolver efetivamente a participação dos pais na vida da escola e na associação COAAMS.

Para cumprir com seus objetivos, a EFAR possui uma estrutura física composta de cinco salas de aula, cozinha, dois banheiros (feminino e masculino), biblioteca, cinco hectares de terra, horta, açude, curral, alojamento feminino e masculino e quadra de esporte coberta (Figura 24).

Figura 24: Estrutura de sala de aula



Fonte: Pesquisa de campo (set. 2019).

Ao visitarmos a biblioteca constatamos mais de 450 títulos, a grande maioria desses títulos obtidos por meio de doações individuais, destacam-se pesquisas científicas e livros para o ensino técnico de acordo com a proposta do curso. Títulos que versam sobre agroecologia, ao manejo de plantas invasoras, combate natural a insetos, florestas naturais, floricultura, sementes crioulas, adubação, cultura de frutas tropicais diversas, hortaliças, manejo integrado, plantio direto, mandioca e farinha, arroz, doces e caldas, licores, suínos, bovinos, caprinos, aves, entre outros.

Também encontramos no acervo bibliográfico títulos que tratam da história da questão agrária e do Brasil, do campesinato e movimentos sociais de autores como Caio Prado Jr, João Pedro Stédile, Carlos Rodrigues Brandão, Alcir Lenharo, Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre e cartilhas do Centro de Educação Popular (CEPIS), MST e

CPT. Títulos sobre Educação do Campo, educação popular, alternância, produzidos por Jean Claude Gimonet, Paulo Freire, Monica Molina e Roseli Caldart. Desenvolvimento local e sustentável e economia solidária em Eduardo Suplicy, Marx Weber, Ricardo Maranhão, Caio Prado Jr. Literatura em Graciliano Ramos, Érico Veríssimo, Monteiro Lobato, Rubens Alves, Ademar Bogo, Frei Leonardo Boff e Frei Beto.

Organizados em prateleiras, são manuseados pelos educandos de acordo com o interesse de pesquisa em desenvolvimento ou, pelo conteúdo ministrado em sala de aula, como também, de acordo com o interesse de conhecimento. Perguntamos à direção se os exemplares podem ou estariam sempre à disposição dos educandos. Informaram que a chave da biblioteca fica à disposição a qualquer momento e, na medida que determinado estudante apresente interesse pelo desenvolvimento ou estudo de um tema, vão à biblioteca, retiram a obra relacionada à área da pesquisa a ser realizada (Figura 25).

Figura 25: Biblioteca EFAR



Fonte: Pesquisa de campo (set. 2019).

A escola, mesmo localizada no interior de um assentamento rural, distante 30 quilômetros da área urbana de Rio Brilhante, por meio da política nacional de acesso à internet rural desenvolvida pelo Governo Federal do ano de 2012, instalou antena para

internet rural e disponibilizou 10 computadores, possibilitando conectividade com a rede mundial de internet (Figura 26).

Figura 26: Educandos acessando a rede mundial de internet – Sim! Estamos conectados



Fonte: Trabalho de campo (set. 2019).

Para cumprir com suas metas de ensino, a forma de funcionamento do curso, a EFAR organiza as disciplinas por áreas de conhecimento científico e humano. Suas competências objetivam integrar o ensino técnico profissional e médio, com organização curricular anual e formação integral na profissão realizada em três anos, com 3.565 horas de estudo e com atividades teóricas e práticas em regime de Alternância, com tempos e espaços alternantes, período de 15 dias na EFAR e outros 15 dias no meio sócio-familiar, na comunidade ou de pesquisa e aprendizagem profissional. Do total de horas do curso, 300 horas são utilizadas em atividades de Estágio Profissional Supervisionado, proporcionando trabalho coletivo e interdisciplinar. O objetivo da organização e dinamização dos processos de ensino-aprendizagem, contribui para a formação integral do educando e o desenvolvimento de competências objetivadas pelo curso.

Para Ribeiro (2010, p. 381), os estágios “[...] fortalecem a identidade pessoal e comunitária dos agricultores e estimulam a participação política dos jovens. Colocam a

mudança social nas relações pessoais, democracia na participação política e a cidadania na autonomia do agricultor que vive do seu trabalho”.

O total de horas de estágio-aprendizagem são divididas em momentos:

- O primeiro momento de aprendizagem é produzido no ambiente familiar-profissional, acontece por meio da pesquisa e observação;
- O segundo momento de aprendizagem é realizado no ambiente escolar, por meio por meio da reflexão, observação, estudos e sistematização dos conhecimentos e;
- O terceiro momento de aprendizagem acontece no meio profissional, ambiente que o aluno aplica seus conhecimentos adquiridos, realiza novas experiências e pesquisa, confrontando os saberes históricos e teóricos com os saberes práticos.

A organização curricular das 3.565 horas são distribuídas em anos escolares sendo:

- 1º ano com 1.210 horas teóricas e práticas, com 850 horas no tempo-escola e 360 horas meio sócio-familiar profissional ou comunidade;
- 2º ano com 1.292 horas teóricas e práticas, com 850 horas no tempo-escola e 442 horas meio sócio-familiar profissional ou comunidade e;
- 3º ano com 1.363 horas teóricas e práticas, com 830 horas no tempo-escola e 533 horas meio sócio-familiar profissional ou comunidade e 200 horas de estágio profissional supervisionado.

As disciplinas têm duração de 60 minutos de aula, nos períodos matutino e vespertino, portanto, o funcionamento da EFAR acontece em tempo integral. E o calendário escolar é organizado de forma que as turmas, de 1º, 2º e 3º ano, enquanto uma está em tempo-escola, a outra encontra-se no tempo-família (comunidade), uma alternância ininterrupta nos espaços e tempos.

Todos os espaços são monitorados pelos professores-monitores, registrando em seus diários as atividades desenvolvidas pelos educandos e o resultado alcançado em cada tempo (escola ou família). Na realização dos estágios são estabelecidos convênios com instituições (empresas, centros de pesquisas, sítios familiares e outros), quando é assinado um termo de compromisso de estágio entre a EFAR, o estudante, a família e o local de execução do estágio. A frequência mínima exigida para a obtenção do certificado de técnico em agropecuária é de 75% do total da carga horária de cada disciplina e 100% para o estágio profissional.

A estrutura curricular está organizada por áreas e disciplinas, de modo que possa proporcionar trabalho coletivo e interdisciplinar, a organização e dinamização dos

processos de ensino-aprendizagem visando à formação integral do cidadão e o desenvolvimento das competências do curso profissional e médio que acontecem integrados e em bases sólidas.

O Projeto Político-Pedagógico (EFAR, 2015) está relacionado diretamente com os objetivos da escola e com a vida dos educandos. Neste sentido, na prática da vida escolar e ensino condicionam o desenvolver processos de aprendizagem que direcionam para:

- 1) O mundo do trabalho – com práticas que visem o reaproveitamento de recursos naturais na adubação, através de minhocário e húmus, composteira e compostagem de chorume; na alimentação de animais com alimentação enriquecida e na reciclagem do lixo não reaproveitável.
- 2) A saúde individual – coletiva e práticas no trato dos animais com o uso de ervas medicinais (fitoterapia) e homeopatia animal.
- 3) Na garantia mínima de subsistência – através do fomento de banco de sementes crioulas.
- 4) Na adubação natural – utilizando-se de práticas de uso de leguminosas, caldas naturais e biofertilizantes.
- 5) Inserção e vida ativa em comunidade – com a participação em grupos de jovens, de mulheres, em núcleo de produção, no associativismo e no cooperativismo.
- 6) Projeto pessoal e de vida – relacionado ao sentido de que o crescimento individual e profissional acontece conjuntamente com o convívio, com sua comunidade e com a melhoria coletiva da vida em sociedade.
- 7) Pesquisa e experimentação – garantida no curso e relacionada com a possibilidade de projetos que possam enriquecer a prática de atividades produtivas, em que o conjunto de sua comunidade possa se aproveitar de seus experimentos científicos.

As Figuras 27 e 28 estão relacionadas ao início do ano letivo de 2019 no Assentamento São Judas em Rio Brillhante – MS. Demonstram, desde o início, a preocupação da comunidade escolar em garantir a qualidade da merenda escolar, com produtos não disponibilizados pela Rede Municipal de Ensino, como também, estabelecer uma prática entre a aprendizagem dos estudantes com técnicas de produção no sistema agroecológico e o conhecimento científico.

Figura 27: Escolha de local e preparo da terra para implantação de horta



Fonte: Luiz Peixoto (mai. 2019).

Figura 28: Horta EFAR produzindo



Fonte: Pesquisa de campo (set. 2019).

Nas figuras podemos observar desde a demarcação do espaço para a implantação da horta da EFAR, logo após a chegada em Rio Brilhante, já na figura seguinte observa-se a produção orgânica já acontecendo, quando e durante a pesquisa de campo.

As dificuldades para a produção de educação inerentes a uma forma de ensino com interesse coletivo e sem fins comerciais, impõe a EFAR estratégias, parcerias e uma boa ocupação do espaço e dos recursos que chegam até a escola para viabilizar a Educação da Alternância, nesse sentido, o aprender de novas de técnicas nos espaços de pesquisas, transforma-se em instrumentos, para também garantir, boa qualidade na alimentação escolar servida aos estudantes.

Ainda no processo de pesquisa, analisamos os registros de matrículas dos educandos formados pela EFAR desde sua criação, constatamos o seguinte mapa: (Quadro 14).

Quadro 14: Educandos matriculados e concluintes EFAR - 1996 a 2014

Ano - Período	Turma	Matriculados			Concluinte		
		Mulher	Homem	Total	Mulher	Homem	Total
1996-1999	1 ^a	16	31	47	11	30	41
1997-2000	2 ^a	15	32	47	10	23	33
1998-2001	Turma não aberta						
1999-2002	3 ^a	08	15	23	04	14	18
2000-2002⁶⁹	4 ^a	10	14	24	08	10	18
2001-2004	5 ^a	15	17	31	10	08	18
2002-2005	6 ^a	05	25	30	04	16	20
2003-2006	7 ^a	09	28	37	05	16	21
2004-2007	8 ^a	13	26	39	07	19	26
2005- 2008	9 ^a	11	26	37	08	12	20
2006-2008	10 ^a	10	28	38	10	15	25
2007-2009	11 ^a	17	23	43	06	15	21
2008-2010	12 ^a	31	13	44	05	08	13
2009-2011	13 ^a	36	18	54	11	19	30
2010-2012	14 ^a	35	17	52	06	13	19
2011-2013	15 ^a	39	20	59	12	16	28
2012-2014	16 ^a	36	19	55	11	25	36
2013-2015	17 ^a	08	26	34			34⁷⁰
2014-2016	18 ^a	10	30	40			18
2016-2017	19 ^a	31	56	87			47
2015-2017	20 ^a	18	28	46			18
2016-2018	21 ^a	12	35	47			16
2017-2018	22 ^a	17	49	66			21
2017-2019	23 ^a	13	33	46⁷¹	-	-	-
2018-2020	24 ^a	05	39	44	-	-	-
2019-2021	25 ^a	08	24	32	-	-	-

Fonte: EFAR, 2019.

Org.: Assunção (2019).

⁶⁹ Os anos que não houve formatura está relacionado às dificuldades financeiras vivido pela EFAR, não permitindo a conclusão de turmas, portanto, no ano subsequente a turmas formadas foram maiores.

⁷⁰ As turmas formadas a partir do ano de 2015, a EFAR ainda não apurou os números de educandos por sexo.

⁷¹ Para os anos de 2019 não havia fechado durante a pesquisa de campo o número de formandos, bem como nos anos de 2020 e 2021 são turma ainda em estudo.

Segundo a EFAR, todos os educandos que frequentaram o ano letivo de 2018, percorreram juntos para estar nas aulas do tempo-escola, aproximadamente 2.611 km entre os diversos roteiros entre cidades, até o Assentamento São Judas, Rio Brilhante. Demonstrando, claramente o interesse do educando em participar do curso.

No ano de 2019 a EFAR completou 23 anos de existência e atividades educacionais na condição de escola comunitária, sem fins lucrativos, atendendo na sua história mais de 30 assentamentos da reforma agrária, formando mais de 600 técnicos agrícolas, que numa proporção considerável, desenvolvem, junto às comunidades camponesas, práticas e atividades inerentes à agricultura e pecuária sustentável e agroecológica.

Na pesquisa de campo dialogamos com egressos da escola. R., formado na turma de 2012, atualmente extensionista e Assistente Técnico de Extensão Rural, considera a EFAR a base do conhecimento técnico para desenvolver sua profissão. Afirmou que nutre pela escola um sentimento de gratidão e carinho, é sua referência em Educação em Alternância:

Entrei na EFAR com 17 anos, me formei no primeiro curso de três anos, antes eram quatro anos para se formar como técnico pela escola. Essa mudança grande no formato do curso, tornou aulas, matérias e conteúdos bastante puxados para os três anos de estudos. Tivemos ótimos professores que contribuíram muito com meu conhecimento. Experientes em alternância, em agricultura, horticultura, vaca leiteira e agroecologia, foram a base para meu conhecimento técnico, para eu desenvolver meu trabalho hoje. Dar terra para mim é fácil, difícil é fazê-la produzir. Fui acampado com meus pais na fazenda Itamarati, mas nos tornamos família assentada no Assentamento Apa da Serra em Ponta Porã. Meu período de estudo na EFAR fora de muitos embates com direção e coordenação da escola. Eu era muito crítico, não compreendia por que a escola oferecia muito e defendia os movimentos de luta pela reforma agrária e deles, não recebia nada, não repartiam recursos com nossa escola, nem lutavam conosco para que pudéssemos receber como eles, recursos das mesmas fontes. O MST, por exemplo, tem escolas de Educação do Campo própria e a EFAR fora sempre um braço amigo em nosso estado, porém com nossa estrutura precária nunca contribuíram para melhorar. O que a escola fez e faz pelos movimentos eles nunca fizeram por ela. Durante meus três anos de curso, que me lembro, a escola recebeu uma única vez recursos do PRONERA, esses recursos contribuíram com a formação de outras duas turmas. Nossos embates internos, creio eu, contribuíram com a melhor organização interna da escola, como com nosso crescimento crítico. A ausência desse recurso refletiu na minha formação, por exemplo, não tínhamos instrumentos técnicos para fazer medição de terrenos,

para confecção de mapas, de topografia, produziu carência técnica em nossa formação.

Hoje compreendo que os mesmos problemas da escola estão presentes também na reforma agrária e como alternativa encontrada por muitos assentados, estes se aproximam por necessidades, cada vez mais da forma de produção do agronegócio, através da monocultura. (R., Pesquisa de Campo, 17 de maio de 2020).

Outro egresso entrevistado foi E., liderança da coordenação estadual do MST e parceiro da reforma agrária no Assentamento Che Guevara no município de Sidrolândia-MS, que afirma:

A Educação de Alternância desenvolvida pela EFAR me permitiu fazer relação de conhecimento científico com a vida, com a alimentação sadia, sem uso de agrotóxico. Apesar de ter me formado no Magistério Médio, tínhamos toda uma formação para a atuação na pedagogia do campo. A própria formação em alternância facilitou que, mais tarde, eu pudesse me adaptar bem no curso em Ciências da Natureza que cursei na Universidade de Brasília. Em que, para superar as dificuldades de uma universidade que também aconteceu em alternância, tínhamos que conviver com a falta de alimentação saudável, alojamento inadequado para nossas necessidades, o ir e vir do Mato Grosso do Sul até o entorno de Brasília, sem bolsa de estudo, sem apoio para transporte e alimentação. A EFA me permitiu o amadurecimento necessário para que hoje eu tenha uma formação superior. (E. Pesquisa de Campo, 13 de maio de 2020).

Dialogamos com o professor A., egresso da EFAR do curso de técnico em agropecuária, turma 2002-2005, formado, também, em matemática em 2009 e educação física em 2014, que iniciou sua docência no projeto Projovem Campo: Saberes da Terra em alternância, atualmente é professor concursado da Rede Pública de Ensino e monitor da Educação em Alternância, relatando sua experiência na EFAR:

Recordo-me com carinho do período de aluno na EFAR, trouxe-me experiências que se não tivesse ali estudado, jamais teria adquirido em outra escola. Sempre morei em assentamento e de lá nunca havia saído, foi através da EFAR que conheci outros estados e participei de feiras orgânicas, fui para Brasília participar da Agenda 21. São elementos que trouxeram para minha vida coisas que uma escola comum jamais me ofereceria. A proposta de ensino da EFAR é importante, abriu meus horizontes, incentivou e possibilitou ter duas universidades e uma especialização. Porém, tenho colegas de curso que hoje são vereadores de suas comunidades, outros são agrônomos, veterinários, agricultores camponeses. O que demonstra que o projeto de alternância é um projeto real, consistente e produz uma concepção de mundo muito mais ampla, ultrapassa o limite do eu, passa por um

projeto de ser no coletivo. (A. Pesquisa de Campo, 17 de maio de 2020)

Como já explicitado, são diversos os mecanismos utilizados pela Pedagogia da Alternância para desenvolver o processo ensino-aprendizagem. Um desses mecanismos está na aprendizagem relacionada ao desenvolvimento de uma área de pesquisa na parcela rural do educando, ensino tempo-comunidade, deve estar relacionada com o ambiente de pesquisa desenvolvido na EFAR.

Ambas as pesquisas, tanto a realizada na escola como a realizada na parcela familiar, são de inteira responsabilidade do alternante, entretanto, a desenvolvida junto à família, o cultivo-experimento, deve acontecer com participação de todos os familiares, relacionando o conhecimento empírico familiar (os costumes), com o conhecimento técnico-científico (diálogo de saberes). E, na medida que a área de pesquisa se desenvolver e alcançar resultados satisfatórios, tornar-se-á modelo de prática a ser seguida, impulsiona os demais camponeses da comunidade, no sentido de conhecer e aproveitar as técnicas usadas no experimento familiar.

É prática pedagógica da EFAR, visita anual às famílias dos educandos em suas parcelas rurais. Atividade prevista no calendário escolar, é mais um instrumento para que o Monitor de disciplina técnica conjuntamente com o da pedagógica, acompanhados geralmente do Mestre do Saber e, geralmente, com a presença de um técnico egresso da EFAR ou, um estudante do 3º ano, produzem análise do ensino-pesquisa-aprendizagem do tempo-comunidade⁷². Como prática coletiva de ensino-aprendizagem, acontecem reuniões com a família do estudante e, com a comunidade local, objetivando troca de experiências.

A organização do cronograma de reuniões e de visitas a determinadas parcelas produtivas no assentamento (dia de campo), é estabelecido pelo estudante. Faz parte das tarefas a serem desenvolvidas pelo estudante, definir os locais e providenciar a alimentação e pernoites da equipe técnica. O termo técnico dessas atividades é designado de *visita às famílias*.

Os monitores da EFAR, na pesquisa de campo, afirmaram que a visita familiar é uma forma de constatação *in loco* pela EFAR das transformações ou aprendizagem do

⁷² As visitas familiares não se resumem à simples visitas, é espaço de aprendizagem tanto para o educando, quanto para os demais membros da equipe. O monitor profissional da área técnica é o responsável técnico pela visita, que a articula antecipadamente, preparando e organizando a ação, a função do monitor pedagógico de sala de aula é acompanhar fazendo os registros obrigatórios, já os egressos, são convidados com o objetivo de continuar a aprendizagem como ex-aluno.

aluno com os experimentos, como também, mover a realidade local. É o combustível para pensarem ações que melhorem a atuação da escola perante as comunidades.

Nessa prática, a EFAR realiza uma atividade de extensão rural, que consiste em um processo formativo dialogal, sem a imposição de transferência de “pacote tecnológico”. As visitas tem uma profundidade maior do que um método de ensino, trata-se de um componente da formação e desenvolvimento de ações de assistência técnica e extensão rural às famílias dos jovens estudantes, com extensão às comunidades que eles pertencem.

Portanto, a formação educacional e técnica do educando acontece em uma cadeia interligada em forma de rede, com a participação de maneira interativa da família do estudante, dos monitores e da comunidade de cada estudante.

Paulo Freire, em *Comunicação e Extensão* (2013), trata o trabalho de extensão dos agrônomos em áreas de assentamentos e, seu papel, como alça educadora através da comunicação, explicitando como deve atuar junto ao homem e a mulher do campo. Concebe os camponeses como seres concretos e inseridos numa realidade histórica e total, ressalta que jamais devem ser tratados como “coisa”, negando-lhes a possibilidade de seus saberes, bem como, suas possibilidade de também poderem transformar o mundo.

A prática pedagógica da EFAR, conjumina concretamente com o pensamento de Freire, relacionando o trabalho de extensão que realiza na formação de seus técnicos, bem como nas atividades desenvolvidas nas visitas familiares. Aprendizagem em Alternância em que o tempo-comunidade é, para além de simples espaço de educação não formal, espontâneos e natural. Esses momentos são marcados por trocas, do científico com o empírico nivelados e respeitando-se ambos os saberes, portanto nesse momento o científico deve reconhecer e valorizar os costumes, características peculiares, formas-modos locais de fazer e costumes familiares ou inerentes a cada território ou lugar (GIMONET, 2007).

Para transformar tanto o espaço familiar como das comunidades em espaço de conhecimento científico, a EFAR desenvolve mecanismos que possibilitem a aprendizagem através da troca de experiências entre os membros da família e comunidade. Dessa forma, transforma a aprendizagem num processo coletivo, mútuo, compartilhado e experienciado, dos instrumentos pedagógicos como o mapa-croqui da parcela rural, com suas áreas e espaços de produção ou, de lazer, como o planejamento do projeto de desenvolvimento de ensino e pesquisa do aluno, em que no ato de

aprender, contém intenções, problemas e propostas para resolvê-los, tarefas do tempo-comunidade, de responsabilidade do coletivo familiar na parcela rural e na comunidade.

A prática de visitas técnicas dos monitores às parcelas rurais dos estudantes permite:

- a) Conhecer a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da EFAR, quais sejam: estudante, família e comunidade;
- b) Diagnosticar os problemas e as potencialidades das parcelas familiares e das comunidades;
- c) Assistir tecnicamente a parcela rural, a família e as comunidades, por meio dos experimentos desenvolvidos pelos estudantes na sua coletividade;
- d) Acompanhar “*in loco*” as experiências alternativas para a agricultura camponesa desenvolvidas pelos estudantes e comunidades;
- e) Promover a formação técnica dos estudantes na prática da agricultura camponesa, possibilitando a utilização de métodos que viabilizem sua execução, tendo em vista os custos técnicos e operacionais que sejam acessíveis aos camponeses;
- f) Potencializar a construção coletiva de novas técnicas, adequadas à agricultura camponesa, forjada pela comunidade;
- g) Multiplicar o uso de técnicas alternativas e agroecológicas viáveis para a agricultura camponesa.

A escola, como centro privilegiado da produção e construção de saberes, encontra nas visitas às famílias o espaço ideal para acompanhar a aplicação e desenvolvimento das técnicas e seus resultados, abrange as condições físicas, climáticas e culturais de um determinado território. Todo esse processo, além de envolver os estudantes, suas famílias, comunidades, abrange a realidade vivida pelo estudantes.

Para Gimonet (2014, p. 72) as visitas são “[...] outros espaços profissionais, sociais, humanos, culturais que, pelas suas diferenças com aquilo que cada um vive e conhece, se destacam, permitem situar-se, fornecem outros pontos de referência, alargam o horizonte”.

Essa prática pedagógica supera a teorização dos laboratórios e do ensino tecnicista, bem como, a experimentação em campos isolados, sem a presença dos sujeitos concretos, como ocorre através de uma empresa de assistência técnica, inclusive em instituições de ensino do país. O ato de verificar o resultado da aplicação de técnicas nas parcelas dos assentamentos acontece pelos próprios camponeses, no espaço em que

retiram o sustento e melhorando suas condições de vida, através das técnicas e da ciências juntas ao conhecimento empírico (cultural), no diálogo dos saberes.

É parte do processo de ensino-aprendizagem a realização de atividades extracurriculares, para que elas aconteçam, a EFAR estabelece parcerias com organismos públicos para a realização de palestras com técnicos de pesquisa e extensão rural, com instituições como a EMBRAPA e a AGRAER por meio da regional de Rio Brilhante. A figura 29 refere-se a uma aula de campo em uma área de pesquisa da EMBRAPA em que estudam variedades de oleaginosas para alimentação de gado leiteiro e de corte.

Figura 29: Visita técnica à EMBRAPA – Aula de Campo



Fonte: Luiz Peixoto (jun. 2019).

Na figura 30 a escola trabalha a educação sexual, o planejamento familiar e a pirâmide alimentar, conteúdo transversal com os educandos, conteúdos e conhecimento científico que contribuam para uma visão mais abrangente de mundo.

Figura 30: Conteúdos transversais – educação sexual e planejamento familiar



Fonte: Luiz Peixoto (abr. 2019).

Para desenvolver essas atividades, a EFAR dispõe de recursos técnicos e pedagógicos, laboratório de química, laboratório de campo e prática com experimentos em agroecologia, pecuária e pequenos animais (manejo e experimentação), além de laboratório de informática interligado a rede mundial de computadores.

A somatória dos limitados recursos disponíveis, com ação pedagógica administrativa que aproximam parcerias que contribuem com o incremento de novos e diferentes conhecimentos, conjumina para a articulação de ações educativas que produzem diálogos emancipatórios de saberes-fazeres camponeses e técnico-científicos, com resultados para os educandos e na síntese de novos conhecimentos.

5.3 - Instrumentos pedagógicos e avaliativos na EFAR: dos Cadernos Pedagógicos da Alternância aos TCCs

Os esforços para oportunizar estudo e, ao mesmo tempo, permitir que permaneçam em parcelas da reforma agrária, requer, como já citado, planejamento e disciplina do aprendiz, da família, da escola e dos monitores. É necessário controle dos tempos escolares para que ofereça sentido à proposta de ensino em Alternância. O

controle entre os tempos escolares e do processo ensino aprendizagem acontece pela utilização de dois dispositivos pedagógicos, ferramentas que representam os subsistemas operacionais do sistema de formação alternada.

O primeiro é o *Caderno da Realidade* (livro da vida). Contém informações sobre a vida do educando, família e comunidade, nele são apresentadas suas primeiras impressões sobre o que gostaria de aprender. A partir de suas primeiras impressões ali colocadas torna-se instrumento pedagógico para observar e analisar as práticas agrícolas desenvolvidas na unidade de produção familiar rural, trazendo suas experiências e seu saber-fazer cotidiano. Representa o elo orgânico entre a experiência da vivência familiar/socioterritorial com a escola.

Contém apontamentos pessoais de cada aprendiz, apresenta uma elaboração detalhada da célula profissional (unidade de produção e consumo familiar). Relatando as dificuldades, os anseios, o planejamento familiar para sua parcela familiar, a vida e a cultura do território em que vive.

Questões importantes que se transformam para o educando em um plano de estudo, guia de pesquisa, planejamento elaborado por ele próprio, objetivando buscar soluções para os problemas do grupo familiar e/ou coletivos, da sua comunidade, se transforma em instrumento que será utilizado, principalmente, no tempo-espço família/comunidade, nas atividades programadas como tarefas e metas com resultados a serem alcançados.

Todos os resultados obtidos (negativos ou positivos) serão apreciados e discutidos no retorno à escola com o monitor e colegas de sala. Os avanços representam a resolução de problemas, seria também, o caminhar da aprendizagem.

Na Pedagogia da Alternância, o *Caderno da Realidade* se torna instrumento importante na medida em que, ao ser construído com o aprendiz, os temas em estudo fazem parte da vida de cada alternante (territorial, familiar, profissional, social e pessoal).

A cada etapa, ocorre a evolução e melhor entendimento do tema pesquisado, demonstrando o nível de compreensão do problema e sua resolução, significando avanços em todas as dimensões de sua vida pessoal, nas relações com a família e com a sua comunidade em geral.

O *Caderno da Realidade* é uma ferramenta de objetivos múltiplos na Pedagogia da Alternância: permite a articulação dos espaços-tempos de formação, estabelece o elo entre o tempo-comunidade e o tempo-escola, permite compreender e explorar o

território dos estudantes, conhecer seus hábitos, costumes, cultura, história, memória, conflitos, componentes físicos do território, problemas ambientais e conhecer as experiências de produção local.

Esta prática permite uma aproximação do aprendiz com sua família e com sua comunidade pela necessidade de resolver os problemas levantados a partir do estudo da realidade local e do levantamento dos principais obstáculos a serem superados. Insere outros sujeitos no processo de aprendizagem, que passa a ser uma relação coletiva, além de oportunizar a utilização de diversos instrumentos metodológicos neste processo (máquina fotográfica, computador, desenho, ilustração, pesquisa de campo...).

Na EFAR, o Caderno da Realidade é pensado pelo educando desde seu momento de chegada na escola. Por meio desse instrumento é apresentado a conjuntura do seu grupo de assentamento ou comunidade campesina. As dificuldades apresentadas pelo coletivo local se estabelecem como instrumento para o desenvolvimento da pesquisa de conclusão de curso futura, instrumento orientador da pesquisa científica.

Ao final, no livro da vida estarão presentes fatos, opiniões, sentimentos, reflexões, pensamentos etc. Transforma-se em formação geral (Omnilateral), uma construção da pessoa, com maturação para a vida nas diferentes dimensões (intelectuais, afetivas, físicas, manuais, relacionais...). Um dos objetivos é a superação da dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual, como pensado pelos estudos educacionais na perspectiva da tradição marxista, em que o estudo do científico e o conhecimento prático do trabalho manual se complementam e se fundem para a formação integral.

Gimonet (2007), aponta para uma integração no processo aprendizagem que é produzida na ação-reflexão-ação. Ação formadora permanente, no ver-julgar-agir, pela capacidade de produzir atitude e tomada de decisão diante dos problemas encontrados.

Esse modelo de educação traz a possibilidade de trabalhar a partir da indissociabilidade do ser humano no espaço-tempo de aprendizagem (trabalho, lazer e vida em sociedade), elementos defendidos por Caldart (2012). O Caderno da Realidade, por meio do seu planejamento pelo educando nas anotações das atividades subsequentes, é um importante instrumento que contribui com a construção de uma educação Omnilateral, permitindo aos educandos que percebam o todo no seu processo de aprendizagem, perpassando os saberes pedagógicos, os fazeres do campo e a formação técnica, constituindo-se em peça mestra da Pedagogia da Alternância das EFAs.

O Caderno da Realidade é um dossiê documentado, que produz conhecimento no espaço-tempo da vida socioprofissional, em que os seus efeitos formadores são múltiplos e essenciais para o alternante pelo seu caráter amplo: cumulativo de informações e instrumentos de pesquisa futura, bibliográfico e científico, relato do desenvolvimento do educando durante o curso. Portanto, estará contido nele a evolução intelectual do educando, sua sensibilidade, como também, seu afeto, suas angústias, suas relações com os problemas da família e da comunidade, mas também, suas propostas de superação. Torna-se, na prática, um instrumento pedagógico e uma obra de caráter coletivo.

Outro instrumento importante é o *Caderno Didático*, utilizado no interior das aulas presenciais na dinâmica da educação em alternância, que possibilita uma série de atividades no processo de aprendizagem. Sua utilização acontece a partir da aula coletiva do monitor, do trabalho individual na comunidade, no processo de pesquisa na busca de respostas para os problemas levantados, no trabalho de grupo em sala de aula, nas exposições e conferências, no uso de novas tecnologias de informação e comunicação, etc.

É um recurso utilizado para agrupar e ordenar o conhecimento científico já adquirido pelo aprendiz, introduzindo novos conhecimentos no desenvolvimento de novos raciocínios a partir da ação e da pesquisa. Alinha-se como objeto na construção e produção dos saberes dos alternantes como polo ativo, sujeito concreto do processo aprendizagem a partir de suas pesquisas. Organiza, conduz, regula, incentiva e media, intelectualmente e cientificamente, as atividades no caminhar da aprendizagem, servindo de modelo e exemplo a ser compartilhado para todo o grupo de estudantes no tempo-escola.

Nesse aspecto, o papel do monitor coloca-se para o grupo na condição de transmissor, conselheiro, acompanhante, organizador do processo e facilitador da aprendizagem. Será o animador pedagógico ao empreender a ação que mobilize a participação dos demais membros com as trocas de experiências, questionamentos, pesquisa e exercícios. Ele intervém no reforço das explicações, no aporte científico e nas sínteses, produzindo uma alternância equilibrada nos diversos tempos-espacos. Novamente, o alternante conduzirá sua própria aprendizagem coletivamente, todos aprendem e ensinam simultaneamente.

O Caderno Didático possui relevância no processo de aprendizagem, ao garantir relação entre as noções teóricas e as experiências e saberes de vida, produzindo uma

formação associada aos conteúdos técnicos (históricos, geográficos, econômicos, ambientais e outros). Coloca-se como um instrumento de trabalho da aprendizagem, ao permitir que o educando poste suas experiências, suas dúvidas, observações, perguntas, sintetize ideias e, ao mesmo tempo, é uma ação de aprendizagem intelectual a partir das experiências de pesquisa.

Oportuniza aos monitores conhecer a base do conhecimento individual e familiar dos alternantes, torna-se um aporte para o aprofundamento ou reforço da aprendizagem, apresenta o nível de conhecimento prático e o teorizado. No caso da EFAR, a junção do Caderno da Realidade com o Caderno Didático e aula presencial, permite a junção dos tempos-espacos de aprendizagem, garantem a percepção, assimilação e concretização da aprendizagem e, a efetivação da junção entre a teoria e prática, considerando no processo, a pesquisa científica, os exercícios e as visitas às comunidades. O Caderno da Realidade transforma-se em instrumento que viabiliza a condução da aprendizagem pelo próprio alternante, junção do saber-fazer prático com o técnico-científico, constituindo-se no todo.

Sobre o uso da metodologia em que o aprender não ocorre dicotomizado, os saberes científicos dos saberes da prática de vida cotidiana, Freire (2002, p. 69), defendeu que “A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas”.

Científico e prático produzem um encontro do conhecimento: o sistematizado e cientificamente reconhecido e o saber popular da experiência de vida, relacionado e que contribui com a identidade camponesa. Ambos conhecimentos tratados em condições de igualdade, numa relação horizontal, contribuindo com a aprendizagem do educando. Reconhecidamente diferentes, porém complementares e não são antagônicos. É no diálogo entre saberes que se oportuniza, no processo educação em Alternância, a afirmação da cultura, memória, valores e história dos sujeitos e seus coletivos.

No diálogo e na horizontalidade dos saberes-fazer no processo ensino-aprendizagem, em todos os momentos estarão presentes e participando como protagonistas, o monitor, o educando, a família agricultora e a comunidade. Produzindo uma pedagogia nos modos do pensamento de Freire (1981, p. 39), em que:

[...] o educador já não é o que pensa, educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem.

Para entendermos a importância dessa discussão e como ela ocorre de maneira prática na EFAR, em nossa pesquisa de campo entrevistamos o técnico agrícola formado na escola R., que explica a importância que tem o Caderno Didático e o Caderno da Realidade para a formação em Alternância:

Hoje eu tenho bem claro o papel do Caderno da Realidade. Era para expressarmos o que não conseguimos falar na frente das pessoas, como instrumento e método de conversação, de diálogo sincero entre aluno e professor que acontecia em via de mão dupla, do professor para o aluno e do aluno para o professor. Falar e ouvir de forma diferente.

Já, o Caderno Didático, coordenava as disciplinas, inter-relacionando com o processo ensino-aprendizagem, era o equilíbrio entre a prática e a teoria. Me permitia enxergar minhas deficiências e corrigi-las. (R., Pesquisa de Campo, 17 de maio de 2020).

O monitor A., também, explicou os papéis do Caderno Didático e Caderno da Realidade para a EFAR.

São os instrumentos pedagógicos que tem o objetivo de possibilitar o acontecimento de uma aprendizagem diferenciada, representados no Caderno da Realidade, é montado o plano de formação que deve relacionar todas as esferas de aprendizagem do aluno da escola, a comunidade em que vive. Para tanto, é inserido temas que são importantes para a formação individual do aluno. Temas que perpassam pela descoberta do Eu, da importância da família, a outros mais amplos como o meio ambiente e o ecossistema, questões políticas públicas, organizacional como associativismo e cooperativismo. Temas que perpassam a vida do aluno durante o ciclo de aprendizagem na EFAR.

O Caderno Didático é como um diário, registra as experiências do aluno na escola, acompanhado por um monitor. Já no tempo casa e comunidade são os pais que fazem o registro do aluno do desenvolvimento do trabalho no sítio ou na comunidade. É o meio de comunicação formal entre a escola e a família, mas, também um acompanhamento personalizado por um monitor específico que acompanha a vida escolar do aluno e seu desenvolvimento e, nessa relação resolve entraves, dificuldades e angústias no processo ensino-aprendizagem. O monitor torna-se mentor do aluno nos processos de pesquisa e que contribui diretamente com o seu crescimento. (A. Pesquisa de campo, 17 de maio de 2020).

No fazer pedagógico em Alternância, os tempos escolares família-comunidade-escola não são dicotomizados e possuem importância de igual prevalência ao aprendiz. O aprender científico e a experiência do trabalho familiar camponês, do fazer enquanto prática, comungam da mesma prevalência⁷³. Nesse processo, torna-se figura importante o monitor de sala ou de conteúdo específico, que deve ter especificidades e qualidades (que passaremos a discutir a seguir).

No ensino-aprendizagem em alternância existe a ação individual, na medida que é obrigação do educando esforçar-se em desenvolver suas tarefas individuais e, coletivas, quando todos contribuem e todos aprendem no processo, reconhecendo saberes/fazeres científicos/práticos como elementos centrais que devem estar relacionados na partilha para acontecer a aprendizagem coletiva.

Aprendizagem em Alternância, que ocorre em tempos distintos, os processos de educação e avaliação acontecem no tempo-comunidade, através das pesquisas para a resolução de problemas na produção familiar ou da coletividade e, no tempo-escola, espaço do conhecimento científico e da estruturação do pensamento, portanto, leva em consideração os diferentes ambientes em que a educação é produzida.

Colocam-se como instrumentos importantes do processo de avaliação os Cadernos da Realidade e Didático. As transcrições, relatos, pesquisas e repostas neles contidas, contribuem com a comprovação do que se aprendeu e, esses instrumentos, transformam-se em medida para diagnosticar o progresso, os problemas, as falhas na aprendizagem. Servirão de referência para a percepção da consciência individual, autoavaliação do educando, para ele próprio progredir. Esses instrumentos constituem-se juntos, por isso, em elementos maiores do que uma prova avaliativa com conceito positivo ou negativo.

A avaliação produzida na Pedagogia da Alternância, tem sentido, em si, com múltiplas utilidades, ao estudante, ao monitor e valida o ato e o processo pedagógico, ao carregar consigo, o histórico de desenvolvimento da aprendizagem que se encontram

⁷³ Todavia, destacamos que, por conta das exigências do sistema oficial de ensino e validação dos cursos técnicos desenvolvidos pelas EFAs, junto aos órgãos de ensino (Conselhos, Secretarias de Educação e Ministérios da Educação), as exigências do sistema de ensino formal impõem conteúdos, práticas e disciplinas. Dessa forma, a Base Comum Nacional Curricular (BNCC) se coloca de forma impositiva no sistema de educação formal, inclusive, não devemos perder de vista, que outras normas relativas a deliberações impostas pelos estados da federação, justifica-se a necessidade de aproximação do currículo das EFAs com a formação profissional obrigatória. No entanto, consideramos que nenhuma dessas imposições são capazes de destruir a capacidade crítica/emancipatória/holística/dialética/dialógica/contrahegemônica da EFAR.

presente nos Cadernos Pedagógicos da Alternância (da Realidade e Didático, entre outros), possibilitando análise histórica da evolução do educando, portanto, uma avaliação diagnóstica, contínua, cumulativa e processual (LUCKESI, 2000).

Compreende a averiguação e aproveitamento de conteúdos realizados em sala de aula, nas práticas da agricultura e pecuária, enfocando as aprendizagens e saberes construídos individual e coletivamente, tendo em vista que este processo ocorre enfocando as aprendizagens e saberes construídos individual e coletivamente, tendo em vista (EFAR, 2017):

- a) Dirigir o desenvolvimento do estudante no rumo dos objetivos previstos e determinados pelo PPP da EFAR e do Curso;
- b) Avaliar os conteúdos aplicados, vivenciados, as habilidades, convivência, relacionamento e comportamento, levando em consideração os instrumentos metodológicos específicos da Pedagogia da Alternância, tendo em vista a promoção integral do estudante;
- c) Adequar a metodologia e técnica utilizadas;
- d) Verificar a adequação dos conteúdos e as metodologias utilizadas pelos professores monitores.

As práticas avaliativas dos estudantes também acontece na sessão família e, contribuem para:

- a) A participação do estudante e da família na análise, contribuição e levantamento de propostas de estudos para os períodos seguintes;
- b) Subsídios para o planejamento e re-planejamento de ações e estudos teóricos e práticas no transcorrer do curso;
- c) Acompanhamento do desempenho dos estudantes pela EFAR nas atividades práticas e no aproveitamento acadêmico na sessão família;
- d) Avaliar as técnicas e instrumentos pedagógicos e, inclusive de avaliação, contribuindo para a melhora do desempenho escolar do educando.

A validação das avaliações cumulativas e históricas, tanto da sessão escolar, como da sessão família, acontece através dos registros transformados em interpretações com resultados de desempenho individual de cada educando e, além dos Cadernos Pedagógicos já citados, outros instrumentos são disponibilizados como suporte de avaliação: Caderno de Alternância (CA); Entrevista Individual (EI); Autoavaliação do Estudantes (AE); Avaliação do Professor-monitor (AP); Avaliação Subjetiva (AS); Avaliação Objetiva (AO); Comunicação Oral (CO); Comunicação Escrita (CE); Visitas

às Famílias (VS); Observação Dirigida (OD); Observação Espontânea – (OE); Amostra de Trabalho (AT); Plano de Estudo (PE); Plano de Pesquisa (PP); Folhas de Observação (FO); Caderno de Realidade (CR); Relatoria (RL); Habilidades-convivências (HC); Validação de Tecnologias Agroecológicas (VTA); Trocas de Experiências (TE); Troca de Vivências (TV); Visitas-Viagens de Estudos (VVE).

O conjunto das avaliações justifica e dá suporte para os conceitos atribuídos em forma de letras (A, B, C D e E), ao educando em todas as disciplinas de forma semestral e, a somatória das médias conceituais semestrais, formará o resultado final do ano, cuja conceituação, tendo em vista o aproveitamento final, poderá ser de:

- (A) Excelente – aprovado
- (B) Bom – aprovado
- (C) Satisfatório – aprovado
- (D) Insatisfatório – retido na disciplina
- (E) Insatisfatório – retido na disciplina

Para os diversos instrumentos de avaliações, estarão envolvidos diferentes sujeitos comprometidos com o processo de ensino: pais, educadores, educandos, gestores, entre outros, considerando o processo de avaliação “como um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de ser na vida” (LUCKESI, 2000, p. 48). A avaliação não é utilizada como prática tirana e classificatória, ou mesmo forma de punição, vista enquanto prática que ameaça e submete. Mas, como avaliação libertadora, amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, que não exclui, nem marginaliza.

Também, faz parte do processo de avaliação, a produção pelo educando da pesquisa científica, concluída no seu terceiro ano, mas, com seu esboço desde o primeiro ano de curso, quando o educando faz sua opção pela metodologia, objeto e referencial teórico de pesquisa. No segundo ano de estudo, tem início a preparação da área técnica, ação individual de cada educando, conforme já demonstrado anteriormente. E, no terceiro ano, momento de desenvolvimento da pesquisa, acontece a transformação da área preparada no ano anterior de estudo, em área de produção, apresentando os pressupostos metodológicos escolhidos e utilizando técnicas de pesquisa científica.

Como resultado final desse processo, de caráter obrigatório e avaliativo, o educando entregará seu TCC, com a defesa oral dos resultados alcançados com a

pesquisa desenvolvida. As Figuras 31 e 32 estão relacionadas às etapas finais do TCC, quais sejam, a defesa oral e a entrega do trabalho final e obtenção do título de Técnico Agrícola.

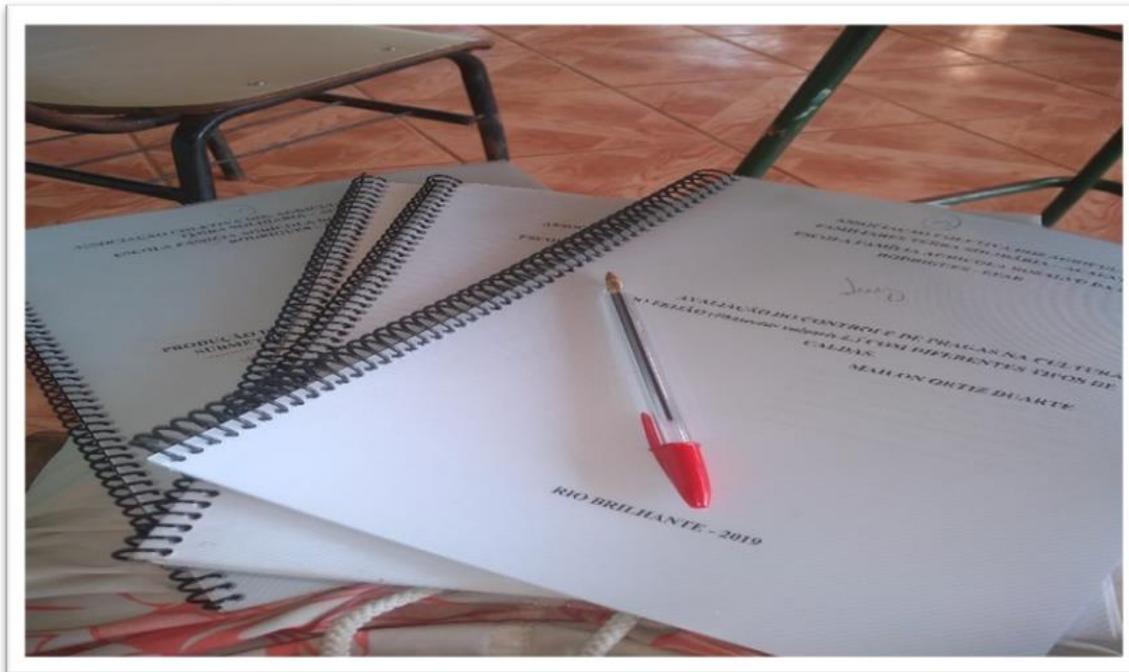
Figura 31: Apresentação de TCC⁷⁴



Fonte: Pesquisa de Campo (set. 2019).

⁷⁴ Dos trabalhos analisados na EFAR (observando que não foi objeto específico de investigação da pesquisa e necessitariam de uma análise específica), podemos classificá-los, em grande parte, com ambiguidades, alguns referenciados no PCA, sobretudo, porque enfatizam um Técnico Agrícola como mão de obra para o capitalismo agrário, reflexo da influência da territorialidade do agronegócio na realidade dos educandos. Porém, na contradição, percebemos que a prática educacional da escola está alicerçada em pressupostos do PQA, como já explicado, através da relação com os movimentos socioterritoriais camponeses, das místicas e dos símbolos, principalmente do MST; das pedagogias críticas/contra-hegemônicas; dos diálogos de saberes-fazeres camponeses; da ênfase na relação terra-família-trabalho etc.

Figura 32: TCCs aprovados pela banca examinadora



Fonte: Pesquisa de campo (set. 2019).

Durante a pesquisa de campo, analisamos cinco TCCs de concluintes do curso técnico em agricultura do ano de 2019, seus trabalhos aprovados pela banca de avaliação versavam sobre: 1) controle de pragas e doenças na cultura do melão – cultura do melão com métodos agroecológicos; 2) avaliar a produção e desenvolvimento da massa verde da rúcula em diferentes espaçamentos; 3) cultivo de batata doce submetida a diferentes tipos de adubação; 4) feijão guandu: avaliação da quantidade de massa verde no período de cem dias, com princípios agroecológicos e; 5) produção de mudas de alface submetidas a diferentes substratos.

Essas pesquisas, portanto, apresentam relação direta com a vida e o trabalho do camponês, bem como, com a transição agroecológica, cuja produção não está condicionada e dependente de sementes geneticamente modificadas, bem como da utilização de produtos químicos no combate às pragas em que estão sujeitas às plantações.

5.4 - O currículo da EFAR

O currículo da EFAR está organizado de maneira a desenvolver seu projeto pedagógico, com metodologia de ensino e estrutura de funcionamento em Alternância, em que apresenta organização de espaços e tempos diferenciados e alternados em três

momentos: na escola, no meio familiar e no ambiente socioprofissional. Tempos integrados em espaços diferentes que produzem um itinerário do processo ensino-aprendizagem. Inter-relacionando a aprendizagem no ambiente familiar (experimentos e em atividades previstas para parcela rural familiar), no ambiente escolar (sistematização, formalização, conceitualização e o saber teórico) e, nas atividades de estágio regular obrigatório (experimentos e pesquisa).

Para cumprir com os objetivos geral e específicos, o curso possui organização curricular anual de ensino médio, integrado ao ensino profissionalizante, ou seja, apresentando possibilidades de conhecimento científico e técnico para a profissionalização. Portanto, deve cumprir o que está determinado na BNCC, respeitando o conteúdos, abrindo-se possibilidade para inclusão de outras disciplinas e conteúdos do curso técnico. Estas imposições da legislação brasileira, pode produzir algum prejuízo no conceito buscado pela EFAR para seu pleno desenvolvimento de uma Educação em Alternância para o campo.

Outra preocupação pertinente no currículo da EFAR está na preparação dos educandos para a defesa das questões relacionadas à vivência camponesa. Percebemos esta prática na utilização das místicas dos movimentos socioterritoriais do campo como instrumento de fortalecer e dar sentido para a organização camponesa e suas lutas; na reprodução dos fazeres, costumes e conhecimentos produzidos pelos camponeses; na inserção de conteúdos que possam contribuir para valorar a história camponesa e reforçar a organização dos camponeses enquanto classe social, produzindo condições de resistência contra as amarras do capital no campo da agricultura camponesa.

Para obter êxito na prática pedagógica, as disciplinas são divididas por áreas de conhecimento, assim dispostas:

Eixo *Linguagem* – obrigatoriamente relacionada com os conteúdos exigidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no entanto, é principalmente nas linguagens que perpassam as simbologia da luta (costumes, místicas, hinos e símbolos). A história de luta como instrumento de percepção e produção textuais e, sobretudo, a partir das aulas de Arte se reproduz o modo de vida e cultura campesina, relacionando-as com a comunicação, com a difusão de ideias, ao pensamento, ao processamento de informações e a capacidade de seguir aprendendo a partir do domínio da língua falada e escrita. Na estrutura de linguagem estão ancoradas as disciplinas de:

a) *Língua Portuguesa e literatura* com duração total de 279 horas-aulas, os conteúdos são distribuídos da forma que no 1º ano o aluno irá estudar: comunicação, cultura e linguagem; processo de comunicação; função da linguagem; humanismo da literatura portuguesa; estrutura das palavras; processo de formação de palavras; períodos; gêneros literários; manifestações literárias no Brasil; redação; interpretação, produção, elaboração e construção de textos e; técnicas de leitura.

No 2º ano – comunicação humana; o Barroco; figuras de linguagem; elementos especiais da narrativa; origem e evolução da língua portuguesa; morfologia; produção e interpretação de texto; redação; romantismo; realismo e naturalismo; simbolismo; leitura de clássicos e; elaboração e reestruturação de textos.

No 3º ano – semântica; termos da oração; vícios e figuras de linguagem; funções sintáticas; períodos compostos; pontuação; crase; concordância; fonética; redação e; produção do jornal da EFAR.

b) *Língua Estrangeira Moderna* – Espanhol, 58 horas-aulas, que acontecerão no 1º ano de ensino, tendo em vista compreender: a história da língua na América Latina; fonética, interpretação e tradução; plural e; diálogo.

No 2º ano – preposição; pronomes; substantivos e adjetivos; verbos; advérbios; pronomes e; interpretação de texto.

c) *Língua Estrangeira Moderna* – Inglês, 58 horas-aulas, no 1º ano os conteúdos ministrados serão: história da língua na América do Norte; verbos e tempos verbais; expressões, gosto ou repugna; perguntas, prefixo e sufixo; advérbios; pronomes; verbos; adjetivos; horários; datas; dias; fonética, interpretação e tradução; plural e; diálogo.

No 2º ano – verbos; estruturas passivas; discurso direto; pronomes relativos; sentenças.

d) *Educação Física* – 60 horas-aulas, com aulas previstas para o 1º ano e serão ministrados os conteúdos: a importância da educação física; história e; recreação e jogos

e) *Artes* – 29 horas aulas de duração. (EFAR, 2017)

Eixo *Ciências da Natureza* – se relaciona com a interpretação e explicação dos fenômenos naturais e os instrumento de intervenção e modificação do mundo, principalmente em questões relacionadas aos impactos ambientais, ao uso de inseticidas, erradicação de moléstias, desmatamento e biotécnicas. É nesse eixo que o modo de produzir e os saberes-fazeres campesinos são inseridos como instrumentos de aprendizados, com práticas utilizadas tradicionalmente e ao longo da história pelas famílias camponesas. O conhecimento no eixo, seu referencial curricular apresenta-se como diferencial de conhecimentos a homeopatia, agronomia e agroecologia, distribuído nas seguintes disciplinas:

a) *Física* – 174 horas-aulas, os conteúdos estarão distribuídos no 1º ano – o que é física; lei de Newton; grandezas físicas e unidades fundamentais; leis de Kepler; medidas, intervalo de tempo e

comprimento; movimento e repouso; partícula ou ponto material; trajetória; movimento uniforme e variado e; cismática vetorial.

No 2º ano – força, peso e massa; plano estimado; energia; trabalho e potência; alavancas e roldanas; energia; temperatura; dilatação térmica; calor; ondas; corrente elétrica; resistores; geradores; circuitos simples; interação entre cargas elétricas; capacitores e; receptores.

No 3º ano – ondas; acústica; eletrostática e; hidrostática.

b) *Química* – 174 horas-aulas, no 1º ano os alunos verão: introdução ao estudo de química; matéria e energia; desdobramento e misturas; estrutura atômica, evolução atômica e estrutura; modelo atômico; tabela periódica e classificação dos elementos; ligações químicas; funções inorgânicas; escalas do pH e pH no solo; sais; óxidos; leis das reações químicas; estados físicos dos gases e; cálculos químicos.

No 2º ano – soluções; soluções coloidais; propriedade coligativas; termoquímica; cinética química; equilíbrio químico; eletroquímica e; radioatividade.

No 3º ano – introdução à química orgânica; funções orgânicas; isomeria; reações orgânicas; compostos orgânicos naturais e; polímeros.

c) *Agroecologia* – 87 horas-aulas, no 1º ano – introdução aos estudos agroecológicos: histórico; conceitos; princípios; práticas conservacionistas e agroecológicas; adubação verde; minhocário; composto; compostagem; biofertilizantes e caldas.

No 2º ano – manejo agroecológico de sistemas de produção orgânico, biodinâmico; biológico e agroecológico.

No 3º ano – Sistema de produção agroecológico; permacultura; regenerativo e; sustentável.

d) *Agronomia* – 29 horas-aulas, o conteúdo será ministrado apenas no 1º ano: introdução; elementos do clima; noções cosmográficas; características espectrais da radiação solar; balanço da energia radiante; balanço da energia global; temperatura do ar; temperatura do solo; umidade do ar; condensação do vapor d'água; precipitação; geada; evaporação e evapotranspiração e; balanço hídrico.

e) *Biologia* – 174 horas-aulas, no 1º ano: introdução; características dos seres vivos; componentes dos seres vivos; teoria sobre a origem da vida; células e tipos de células; DNA; desenvolvimento embrionário; histologia animal e vegetal; tecidos muscular e nervoso e; cicatrização.

No 2º ano – classificação dos seres vivos; nomenclatura científica e; os cinco reinos.

No 3º ano – genética; probabilidade e heredogramas; herança genética; doenças genéticas; variações cromossômicas e a evolução; teoria da evolução; bases evolutivas e nova espécies; evolução humana e; ecologia.

f) *Homeopatia* – 87 horas-aulas, no 1º ano – história da homeopatia no Brasil; conceitos; princípios e dinamização;

No 2º ano - princípios e; dinamização; preparação de remédios homeopáticos e; homeopatia animal e vegetal.

No 3º ano – campo de aplicação; condições homeopáticas; aplicabilidade; função na agropecuária e; homeopatia animal e vegetal. (EFAR, 2017)

Eixo Ciências Exatas – os conteúdos se relacionam com a qualificação e processamento da quantidade, devendo contribuir para o desenvolvimento do raciocínio, do pensamento lógico e da capacidade de análise, permitindo a compreensão dos problemas do cotidiano e o modo camponês de produzir e reproduzir a vida, destacando as disciplinas de administração rural, construção e instalação rural e desenho e topografia:

a) *Matemática* – 261 horas-aulas, no 1º ano os alunos estudarão: conjunto de números; funções; matemática financeira e; geometria.

No 2º ano – progressão aritmética e geométrica; trigonometria; matrizes; determinantes; sistemas lineares; binômio e; análise combinatória e probabilidade.

No 3º ano – geometria espacial; geometria analítica; polinômios e equações polinomiais; números complexos; propriedades; cálculo de raízes e; teoremas de raízes racionais.

b) *Administração Rural* – 87 horas-aulas, os alunos estudarão no 1º ano – introdução e conceitos; patrimônio; direitos e obrigações; capital – definição. Origem, aplicação, ativo e passivo; contas – conceito, classificação, noções de débito e crédito e; planos de créditos.

No 2º ano – custos de hora máquina e hora trabalho; equipamentos agrícolas; produção na agricultura e na pecuária e; custos de produção variáveis e fixos.

No 3º ano – conceitos de economia do setor primário; mercado agrícola e pecuário; importância da administração rural; campo de ação do administrador rural; planejamento; estrutura da propriedade; inventário; resultados técnicos, produtivos e econômico e; desenvolvimento de habilidades de cálculo.

c) *Construções e Instalações Rurais* – 58 horas-aulas, a disciplina iniciará no 2º ano – planejamento, construção e instalação rural; orçamento, técnicas de construção e; instalações hidráulicas e sanitárias.

No 3º ano – construção básica; obras zootécnicas para caprinos, ovinos, bovinos, aves e suínos.

d) *Desenho e Topografia* – 58 horas-aulas, com disciplina distribuída na grade curricular no 2º ano, com os conteúdos: introdução; conceitos e definição e objetivos; divisão da topografia; limite da topografia; desenhos geométricos; cálculo de área; medidas agrárias; escalas e legendas; desenho técnico; materiais de desenho e de campo; aparelhos de precisão; interpretação de mapas; plantas e; curvas de níveis.

No 3º ano – rumos e azimute; planimetria e alimetria; levantamentos altimétricos; cálculo de área; demarcação e; produto final. (EFAR, 2017).

Eixo Ciências Humanas – as disciplinas do eixo se relaciona fundamentalmente com a produção de conhecimentos sobre a vida humana, a realidade e o ambiente social camponês. Estimulando a assunção de responsabilidades junto aos diferentes grupos e, principalmente, com a sua comunidade, sobretudo, seu papel perante a humanidade. As

disciplinas estudadas carregam conteúdos de conhecimentos da organização campestre, resgate das lutas, mística, ensino em alternância, poder e política, história e modos de produção das sociedades, entre outras, assim distribuídas:

a) *Estudos Regionais* – 87 horas-aulas, no 1º ano serão ministrados os conteúdos: Quem sou eu, meu estado, a luta na terra e a força da organização campestre, a busca do sonho da terra – resgate histórico, mística da terra e da água, qualidade de vida (saúde, educação, meio ambiente, práticas saudáveis), recursos naturais e arranjo produtivo local.

No 2º ano – EFAR e o arranjo produtivo local, organização da parcela rural de subsistência, movimentos e entidades populares, a importância da organização para o desenvolvimento do meio, EFAR tecnologia e desenvolvimento do meio.

No 3º ano – Pedagogia da Alternância e agricultura campestre, cidadania X política, lutadores do povo, leis trabalhistas, agroecologia, Projeto de assentamento e desenvolvimento local, crédito rural, políticas públicas, projeto profissional do jovem e, agente de desenvolvimento local.

b) *Filosofia* – 67 horas aulas, com os seguintes conteúdos no 1º ano – introdução, origem, evidências no cotidiano, atitude filosófica e crítica, para que filosofia? mito filosófico, investigação filosófica, razão e atitude racional e sociedade.

No 2º ano – ignorância e verdade, conhecimento, linguagem, o pensamento, a inteligência, método, a consciência e a lógica.

No 3º ano – Atitude científica, o método, senso comum, a razão, a técnica, a cultura, meios de comunicação, vida e política, regimes políticos, o poder, liberalismo, capitalismo, marxismo, democracia e as revoluções.

c) *Sociologia* – 67 horas-aulas, cujos conteúdos serão distribuídos no 1º ano – introdução a sociologia, produção social indivíduo, história e sociedade, indivíduo e sociedade, indivíduo e classe social, trabalho e sociedade, transformações no mundo do trabalho e trabalho no Brasil.

No 2º ano – Estrutura social e desigualdade; estratificação social; sociedade capitalista; inclusão social; coronelismo; raça e classe social; mercado de trabalho e condições de vida; direitos, cidadania e movimentos sociais; direitos civis, políticos, culturais e econômicos; ditadura militar; movimentos sociais, revoltas regionais e lutas; a história do Brasil contada em heras e os desafios presentes e futuros do Brasil.

No 3º ano – Poder político e Estado; a democracia no Brasil; reflexões sobre o Estado e sociedade no Brasil; mudança social e sociologia e; teorias sobre o subdesenvolvimento e dependência.

d) *Geografia* – 174 horas-aulas, cujo conteúdo que será no 1º ano são: modo de produção: primitivo, escravista, feudal, asiático, capitalista e socialista; exclusão e economia solidária; o poder e a fome; reforma agrária; a produção: tradicional, moderna; tecnologia na produção: rotação da produção na terra e culturas; produção agrícola e pecuária no mundo.

No 2º ano – retomada do modo de produção primitivo, escravista, feudal, asiático, capitalista e socialista; a produção agrícola no mundo,

no Brasil e MS; exportação agrícola e pecuária brasileira; a questão da terra no Brasil e em MS e; o trabalhador rural e o camponês no Brasil e em MS.

No 3º ano – a produção agrícola e a pecuária no mundo; a agropecuária na América; a agricultura dos brasileiros; a questão da terra no Brasil; agroecologia na agricultura e; genética e biotecnologia solução para o futuro. (EFAR, 2017).

No acervo bibliográfico encontrado na biblioteca da EFAR encontramos títulos relacionados a estudos em Geografia: Ariovaldo Umbelino de Oliveira e Bernardo Mançano Fernandes; sobre as organizações socioterritoriais camponesas: João Pedro Stédile; Educação do Campo e Popular: em Roseli Salete Caldart, Mônica Molina, Carlos Rodrigues Brandão e Paulo Freire; questão de combate a fome em Josué de Castro; entre outros, doados por parceiros.

Especificamente, nos conteúdos, os autores encontrados suscitam compreensão e estudos relacionadas ao campesinato; planejamento e a organização dos territórios e elementos que contribuam com o entendimento da necessidade da luta para a reconquista de territórios camponeses; cooperativismo e associativismo como configurações para organização interna dos assentamentos; novas formas de pensar e planejar o território; aspectos naturais e proteção-recuperação, produzindo assentamentos mais eficientes e ecologicamente sustentáveis; debates históricos e, ao mesmo tempo, contemporâneos como a questão da fome e da soberania alimentar e; da Educação do Campo e Popular e importância da educação para transformação da realidade.

Ainda em ciências humanas, a disciplina de história prevê no seu currículo o estudo da história do ensino em alternância, a formação do território brasileiro, a escravidão, a questão indígena, dentre outras. A disciplina de religião não é obrigatória, porém, os que fizerem a opção de estudo, seu conteúdo versa sobre as religiões mais professadas no mundo.

e) *História* – 174 horas-aulas, com o seguinte conteúdo no 1º ano: reflexões e sentidos da história; periodização; história da pedagogia em Alternância; história da EFAR; pré-história geral; pré-história brasileira; civilizações e suas culturas; heranças culturais; religiões e; idade média.

No 2º ano – Estado moderno; expansões marítimas e a América; os europeus e os indígenas; renascimento; reforma e contra reforma; sistema colonial e mercantilismo e; Brasil colônia – escravidão, questão indígena e período da mineração.

No 3º ano – independência do Brasil e demais colônias da América; revoluções europeias; dominação da África; imperialismo americano; conquista do Oeste brasileiro; as revoluções brasileiras; os reinados brasileiros; a independência brasileira; nossas constituições; Primeira Guerra Mundial; Segunda Guerra Mundial; a Revolução Russa; Governos democráticos e a ditadura militar e; a situação contemporânea do Brasil.

f) *Educação Religiosa* – 38 horas-aulas, no 1º ano - Disciplina optativa – respeito à diversidade religiosa; eu na escolha religiosa; lugares sagrados, universos simbólicos e; minhas relações na família. No 2º ano - Disciplina optativa – relações de gênero; a Terra Mãe; a Terra dom de Deus; espiritualidades; organizações sociais a serviço da humanidade e; missão. (EFAR, 2017).

Ciências Agrárias e suas Tecnologias – voltada principalmente para o ambiente em que atuam, nas relações de trabalho utilizando-se do conhecimento acadêmico para melhor atender a realidade da agricultura camponesa das famílias assentadas, quilombolas e indígenas do MS, para o trabalho de técnico que auxilie no desenvolvimento nas parcelas rurais com atividades sustentáveis e solidárias. Apresentam como alternativa a utilização de técnicas que produzam a transição de uma agropecuária convencional (predatória), para uma agropecuária orgânica e agroecológica.

a) *Zootecnia* – 270 horas-aulas, no 1º ano – generalidade e história; introdução a técnicas de domesticação; caracterização de animais domésticos; anatomia; aspectos gerais para engorda, procriação, abate e leiteiro; aparelho digestivo, reprodutor, circulatório; glândulas mamárias; melhoramento genético; cruzamento; rusticidade; longevidade; precocidade; pastagem e; comércio e mercado comum do sul.

No 2º ano – Suinocultura, caprino-ovenicultura, avinocultura, (instalações, manejo, alimentação, sanidade animal, limpeza, reprodução, cruzamento e inseminação, desinfecção, doença e tosquia) No 3º ano - apicultura, piscicultura, bovinocultura de leite e corte e equinocultura (instalações, manejo, alimentação, sanidade animal, limpeza, reprodução, cruzamento e inseminação, desinfecção e doença).

b) *Irrigação e Drenagem* – 58 horas-aulas, com aulas dispostas na grade curricular no 2º ano – importância; história e difusão; sistemas; a água fonte e custos; solo tipos e características; o clima tipos e influência na agricultura; medição da precipitação; irrigação uso; tipos e método; relação consumo e tipo de planta; relação solo e água e; profundidade do solo.

No 3ª ano – Métodos de irrigação; drenagem; adubação por sistema de irrigação e; projetos de irrigação.

c) *Agroindústria* – 58 horas-aulas, com aulas a partir do 1º ano – agregação de valor; geração de emprego e renda; fator de modernização da agricultura; cooperativa e agroindústria e; tipos de

agroindústria (açúcar mascavo, melado, rapadura, doces, embutidos, defumados, conserva, queijos e linguiça).

No 2º ano – Derivados do leite e; sabões e detergente.

d) *Fruticultura* – 58 horas-aulas, com aulas apenas no 3º ano – cultivo e importância; variedades; manejo; exigências ecológicas; preparo do aterro e correção do solo; adubação; plantio e cuidados; controle fitossanitário; colheita e; embalagem e comercialização.

e) *Jardinagem* – 19 horas-aulas, com aulas no 1º ano – introdução; tipos; planejamento; localização; escolha e variedades de plantas; conservação e manutenção e; cultivo em vasos.

f) *Projeto Agropecuário* – 29 horas-aulas; no 1º ano – introdução e importância, uso, elaboração de projeto, objetivos, justificativa, metas, cronograma e orçamento.

No 2º ano – elaboração, entrega e apresentação do projeto,

g) *Olericultura* – 48 horas-aulas, no 1º ano – introdução, classificação das hortaliças, tipos de hortas, ferramentas e equipamentos, exigências climáticas, espécies, sistemas de plantio, adubação, semeadura, controle biológico de pragas, tratamentos, doenças, colheita e rotação de culturas.

h) *Agricultura* – 116 horas-aulas, no 1º ano será ministrado o conteúdo de Origem, composição, classificação e tipos de solo; propriedades físicas, químicas e biológicas do solo; fatores de formação dos solos; nutrientes; coleta e análise do solo; degradação; práticas para conservação; manejo e recuperação do solo; plantas indicadoras para o solo; voçorocas; adubação; biofertilizantes; tipos de plantio e; plantio na pequena propriedade.

No 2º ano – Interpretação e análise do solo, cátions e íons, pH, acidez e calcário no solo, noções de entomologia agrícola, noções de nomenclatura zoológica, métodos de controle de pragas, resistência de pragas de plantas e insetos, armadilhas, manejo integrado de pragas, estudo das plantas daninhas, culturas oleaginosas, perenes, fibrosas, energéticas e proteicas, administração dos recursos naturais e arranjos culturais locais, escolha da cultura e área de desenvolvimento de experimento científico.

i) *Mecanização* – 58 horas-aulas, com os conteúdos distribuídos no 2º ano – motores diesel e ciclo Otto; tratores e pneus e; implementos.

No 3º ano – plantadoras e adubadoras; colheitadeiras; distribuidoras de corretivos e; perfuradoras.

j) *Prática da Agropecuária* – 100 horas-aulas, no 1º ano será visto – escolha da área de validação e preparação de validação; agricultura geral e prática das principais culturas camponesas de subsistência; horticultura e; práticas agroecológicas.

No 2º ano – Culturas perenes; caldas e biofertilizantes; produção e cultivo de ervas e; prepara, cultivo e rotatividades na área de validação; uso de equipamentos de demarcação e; manejo, adução e incorporação do solo.

No 3º ano – cultivo de citros e frutas tropicais; bovinocultura; animais domésticos e domesticados; conservação do solo e; irrigação

k) *Cereais e Culturas Proteicas e Oleaginosas* – 58 horas-aulas, com aulas no 3º ano – cultura do feijão; cultura do amendoim; cultura do arroz; cultura da aveia e do trigo; cultura do milho e; da soja.

l) *Culturas Energéticas, Fibrosas e Perenes* – 48 horas-aulas, distribuídas no 3º ano – cultura da mandioca; cultura do algodão; cultura do café; cultura da pupunha e; cultura da cana de açúcar.

m) *Cooperativismo* - 58 horas-aulas distribuídas no 1º ano – histórico e importância do cooperativismo; princípios do cooperativismo; formas de cooperação; como organizar uma associação e; como organizar uma cooperativa.

O estudo do cooperativismo e associativismo previsto para os futuros técnicos torna-se ferramenta que contribuirá para organizar as comunidades para alavancar recursos, produção, comercialização dos produtos e aquisição de renda, contribuindo com a permanência camponesa nas parcelas rurais e assentamentos.

No 2º ano – gestão e gerenciamento de cooperativas e associações; trabalho coletivo e; conceituação e protagonismo social.

n) *Assistência Técnica e Extensão Rural* – 29 horas-aulas, no 3º ano – política nacional de assistência técnica e extensão rural; ATER como sujeito da ação educativa; fundamentos da extensão rural; modelos de extensão rural; papel da extensão rural no desenvolvimento da agricultura e pecuária e; política nacional da agricultura familiar.

o) *Iniciação à Pesquisa* – 60 horas-aulas que acontecerão no 1º ano – metodologia de trabalho EFAR; organização estética e apresentação do trabalho; normas da ABNT; conhecimento científico e popular; leitura e formas de escrita e; pesquisa.

No 2º ano – método e metodologia; produção; projeto profissional e de pesquisa; experimento técnico e pedagógico nas normas da ABNT e; organização do estágio social.

No 3º ano – ABNT como citar e referenciar; tabelas e quadros; fichamento; estágio social; sistematização e apresentação; entrega do TCC.

p) *Estágio Profissional Supervisionado* – ATER – 300 horas-aulas, aulas exclusivas do 3º ano – com estudo da política nacional de assistência técnica, sujeitos assistidos e ação educativa, o agente público ATER, fundamentos e conceitos de assistência técnica, modelos de orientação e assistência técnica rural, papel da assistência técnica e a construção dos saberes, políticas públicas da agricultura familiar, segurança alimentar e nutricional e combate à pobreza, ecologização do sistema agrícola e geração de renda e agregação de valor. (EFAR, 2017)

O Estágio profissional é obrigatório, estabelecido conforme o inciso 3 do artigo 3º da lei nº. 11.788-2008b, com uma carga horária de 300 horas, acontece na sessão família durante os 2º e 3º anos de curso, exigindo do estudante, possuir no ato de início do estágio 16 anos completos. Na EFAR o estágio acontece por meio de parcerias, através de convênios com órgãos públicos, parcelas familiares da agricultura camponesa, assistência técnica e extensão rural, instituições e entidades afins com práticas agroecológicas (EFAR, 2017).

Por meio do Estágio é possibilitado que o estudante vivencie na prática as atividades intrínsecas à área agropecuária exigindo sua participação em 100% das aulas e atividades específicas, para desenvolver a preparação profissional, adquirir habilidades, capacidades e técnicas organizativas para o trabalho técnico e especializado e sensibilizar e promover a organização das comunidades campestres para o associativismo, o cooperativismo, a participação democrática, a participação nas escolas e ambientes coletivos.

É no estágio que o educando, a partir do experimento, observa e acompanha: o desenvolvimento de uma determinada cultura em determinada condição de produção (adubagem e insumos); a rentabilidade da produção de uma determinada plantação; a diversificação no processo de produção.

O desenvolvimento do estágio é acompanhado por um Mestre de Estágio (sua função será mais bem explicada a seguir), que terá a responsabilidade de receber, acompanhar, dialogar, orientar, avaliar e atestar a competência do estagiário para desenvolver a profissão.

Na pesquisa de campo entrevistamos o educando E. 17 anos, cursa o segundo ano do curso de técnico em agropecuária que relatou:

Eu, antes de vir para a EFAR, estudava em escola de ensino regular. Estudar na EFAR foi uma opção minha. Aqui estudo e desenvolvo atividades ligadas com minha vida no sítio. Estou no meu Segundo ano e já escolhi minha pesquisa para o ano que vem. Como em casa trabalhamos com vaca leiteira quero aprender mais sobre milho, silagem e melhoria da alimentação do gado de leite, principalmente na seca, pois, tiramos de 15 vacas 170 litros de leite dia, quero aumentar esta produção. Minha intenção é continuar os estudos e fazer agronomia no futuro, ao terminar este curso técnico. (E. Pesquisa de Campo, 17 de julho de 2019).

Outro educando entrevista foi L., de 19 anos, cursando o 3º ano, que relatou:

Meu período de estudo aqui foi muito importante, aprendi sobre espaçamento de cada cultivar, adubação verde, silagem, produção orgânica, formas de cultivares diversas, bacia leiteira, manejo e alimentação de diversos animais. Vejo que nosso assentamento tem pouco a oferecer para a escola, principalmente porque nossos pais não enxergam a produção orgânica, que não agride o meio ambiente, como viável, dificulta. Mesmo a escola estando dentro de uma comunidade assentada, a integração e desenvolvimento de parcerias e extensão são poucas. Da minha vivência e importância da relação da EFAR com a comunidade, posso contar que quando chegaram aqui,

plantávamos pimentão, antes de estar no ponto de colher apodrecia. As técnicas ensinadas na escola, como o tratamento orgânico para as pragas, resolveram nosso problema. (L. Pesquisa de Campo, 17 de julho de 2019).

É de responsabilidade do estudante elaborar e executar seu plano de trabalho, nas atividades de campo e fazeres, produzir suas anotações para os conhecimentos adquiridos, com relatórios e fichas-relatórios, descrevendo todas as ações realizadas, instrumentos que atestam a realização do estágio, devidamente assinadas pelo Mestre de Estágio e que também servem de instrumentos para referenciar trabalhos de pesquisa e conhecimentos adquiridos, tais como, as técnicas utilizadas nos procedimentos, os tipos de culturas ou animais trabalhados, acrescidos de croquis, mapas, fotos e outros documentos que comprovem trabalhos realizados.

O estágio poderá acontecer em uma comunidade, tendo em vista os problemas de uma região ou território, sendo colocados como desafios de estudo e pesquisa, soluções encontradas para uma situação problema.

O estágio para Begnami (2004, p. 32) acontece: “[...] no 2º e 3º períodos. Devem ser vinculados aos temas de Planos de Estudo, ou seja, um Plano de estudo pode ser programado para ser respondido numa empresa, propriedade rural, fabriqueta, em serviços como comércio, etc.”.

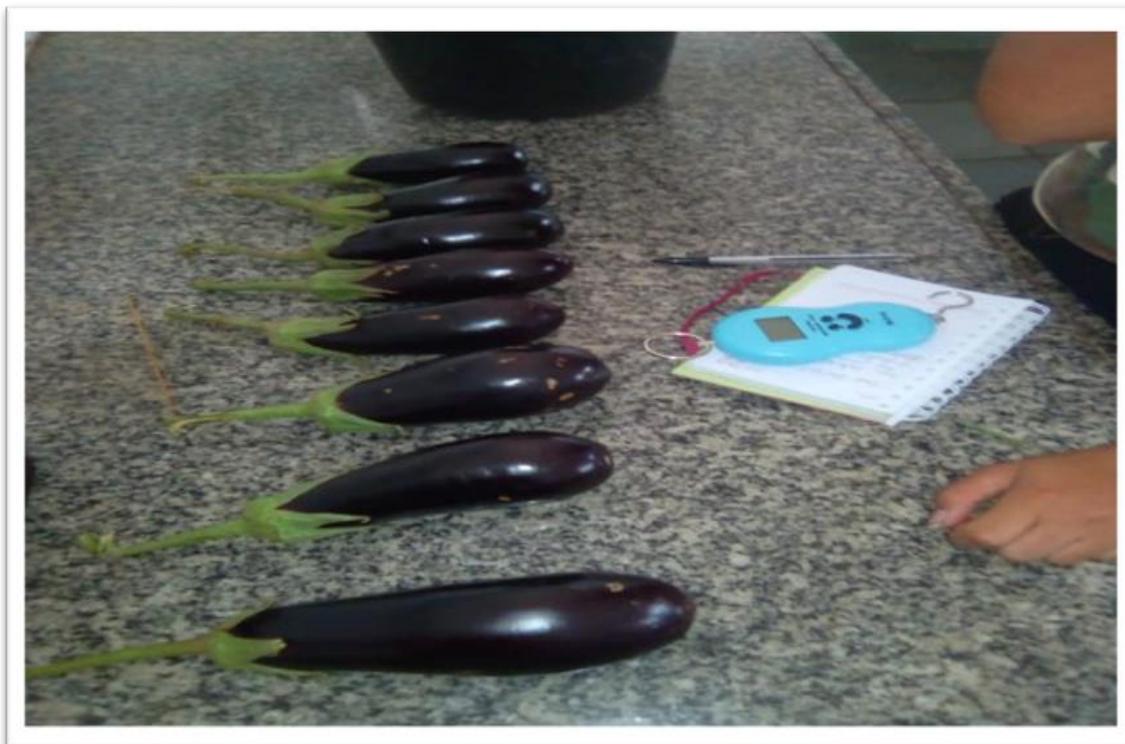
As Figuras 33 e 34, são dos experimentos realizados pelos educandos durante o ano de 2019 em seus estágios. Estavam dispostos os alimentos (milho e berinjela) na sala de apresentação dos TCCs. Ambos os estudos dos cultivares estavam relacionados a experimentos que pesquisavam da adubação. Portanto, o tamanho de cada espiga ou fruto, se relaciona com o tipo de adubação orgânica utilizada desde o plantio até a colheita (adubação com oleaginosas, biofertilizantes e compostagem).

Figura 33: Experimento com a cultura do milho



Fonte: Pesquisa de Campo (set. 2019).

Figura 34: Experimento com a cultura da berinjela



Fonte: Pesquisa de Campo (set. 2019).

A figura 35, refere-se ao início da pesquisa de campo da turma 2018–2020 (demarcação das áreas de pesquisa), portanto, cada educando já havia esquematizado seu projeto de pesquisa a desenvolver, escolhido o local (espaço) de pesquisa, a cultura e a técnica de produção.

Figura 35: Preparação de área de pesquisa na EFAR



Fonte: Pesquisa de Campo (set. 2019).

Temas Transversais – aos temas transversais constituídos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), como ética, respeito, justiça, diálogo, solidariedade, orientação sexual, corpo, matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, saúde-autocuidado, vida coletiva, pluralidade cultural no Brasil, ser humano como agente social e produtor de cultura e cidadania e trabalho, relações de trabalho, consumo, comunicação de massas, publicidade e vendas, direitos humanos e cidadania, orientação para o trânsito, etc.; são complementados por temas como a cultura sul-mato-grossense e do povo campestre, cujo conhecimento são reproduzidos nas atividades executadas através de projetos e atividades denominadas de noites culturais.

Está previsto no calendário escolar de cada ano letivo, a realização de festas, eventos e atividades culturais, em que são debatidas e executadas atividades inerentes à cultura do estado, ocorrendo a aproximação entre os educandos da EM São Judas e a

EFAR, como também, atividades que envolvam os pais no debate das conjunturas estadual e nacional, bem como situações e problemas da comunidade. As figuras 36 e 37 demonstram esses acontecimentos.

Figura 36: Festa junina EFAR 2019



Fonte: Luiz Peixoto (set. 2019).

Figura 37: Atividade cultural EFAR e EM São Judas



Fonte: Luiz Peixoto (ago. 2019).

Estas atividades se relacionam diretamente com a cultura camponesa, no sentido que trazem para a escola o modo de vida, as práticas culturais do modo de vida camponês, por vezes, reproduzidas nas escolas da cidade, demonstram a força da cultura campesina, ainda presente na vida dos brasileiros.

Para A. (Pesquisa de Campo, 17 de maio de 2020), as noites culturais e outras atividades culturais acontecem periodicamente, movidas pelo Caderno da Realidade ou pelo Caderno Didático, ou um tema festivo escolhido pelos educandos. Estes ficam, também responsáveis por elaborar as apresentações e confraternizações. São instrumentos que quando bem funcionam, por seu dinamismo, oferecem a base e o diferencial, inclusive pela atração, aceitação e adaptação dos educandos na escola em alternância. Desperta no alternante o gosto pelo estudo, mostra sua importância na transformação do sítio em que vive, bem como de sua comunidade.

5.5 - O Monitor e o Mestre do Saber como Ofício de Mestre/Educador: suas importâncias para a Educação da Alternância na EFAR

A Educação do Campo, como práxis pedagógica e territorial, exige uma ação nas escolas do campo que almeja alcançar a emancipação social dos povos do campo

por meio de uma aliança dialética entre saberes-fazer teóricos e práticos, levando-se em consideração as vivências (trabalho, modo vida e territorialidade) do camponês.

Uma das principais deficiências das escolas públicas do meio rural é com relação à formação de seu quadro docente, que no ato de ensinar, precisa compreender e desenvolver os preceitos da Educação do Campo. Diferentemente, a EFAR, no razoável percurso de existência e de suas formas de organização e formação profissional, desenvolveram a formação de seus professores, inclusive, diferenciando-os na sua nomenclatura, “Monitores”. Sujeitos essenciais da Educação da Alternância, sobre eles se apoia todo o sistema de ensino no dia a dia, o funcionamento pedagógico e educativo, o material didático e a própria estrutura da EFAR.

García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010, p. 76), explicitam o papel do Monitor ao afirmar:

O monitor, mais que um educador [...] é alguém que, através do seu trabalho específico de educador, se associa a responsabilidade de quem digere e acompanha um Projeto. Tudo isto nos permite falar de um Projeto Educativo e de promoção do território, protagonizado por seus sujeitos, que devem conhecer profundamente. Ser monitor requer umas aptidões para o conhecimento (reconhecimento) do meio e de seus atores.

Na EFAR, os professores-monitores trabalham as disciplinas e os conteúdos de forma colaborativa, uma complementa a outra, fazendo com que em uma atividade de campo ou de pesquisa, passe a ser instrumento de debate e de troca de experiências entre os educadores em todas as áreas. Para que isso aconteça, periodicamente, são realizados encontros, em que a troca de experiências entre os Monitores, é momento de aprendizado coletivo, instrumento para produção de material pedagógico e alicerce para avançar a pesquisa científica. Para a UNEFAB, o Monitor precisa ter “[...] espírito da iniciativa, criatividade, trabalho de grupo, senso de responsabilidade e de solidariedade, ajudando a construir o Projeto de Vida/Profissional junto com a família e o meio em que vive” (UNEFAB, 2017, p. 2).

Na lógica da Educação da Alternância o papel do Monitor é inverso à concepção da escola tradicional/bancária⁷⁵, com saber fechado, em que ao educando cabe receber a

⁷⁵ Paulo Freire (1981) falava do risco de a educação ser bancária, em que para educar alguém, o educando era tratado como depósito de sucessivas informações, como banco a receber informações, como sujeito passivo a ser adestrado pelo professor, educação como domesticação. O estudante seria, então, como um depósito de conhecimentos elencados pelo professor como prioritários, desprovido de seus

transferência do conhecimento e informações, passivo, oprimido, depositário do processo de ensino-aprendizagem abstrato e, ao professor, cabe o papel ativo, opressor, transferidor de informações, fatos, na cultura do silêncio e do saber hierarquizado, com a prática de ensino descontextualizada da vida do educando. Como defende Mizukami (1986, p. 11),

[...] atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está “adquirindo” conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico.

A profissão de Monitor é diferenciada com relação aos professores da escola regular, tanto que necessita de novas aprendizagens para a execução de suas atividades. Levando em consideração que a Pedagogia da Alternância demanda olhares que abrangem desde o recrutamento de novos educandos, em que devem observar e perceber aqueles que possuem aptidão para a Educação da Alternância, bem como, na formação e exercício da profissão e na execução da sua futura função com disposição para viagens e atividades com a comunidade nas visitas familiares, para tanto, deve estar disposto a pernoitar nas residências dos estudantes; se familiarizar e contribuir com as aulas de campo, relacionadas ao aprendizado da formação futura do educando; estabelecer relação direta de orientador de determinado educando, quando exerce, também, a função de Monitor-Tutor, entre outras.

Para a concepção de ensino em Alternância, o papel do Monitor se diversifica, indo para além da relação professor-educando do sistema de ensino bancário. Na Pedagogia da Alternância, o educando passa a ser sujeito ativo, possuidor de saberes prévios, com história de vida coletiva e familiar, com características biofísicas, psicossociais, econômicas, culturais e territoriais. Uma complexidade a ser gerida e socializada para o avanço coletivo da aprendizagem. Tendo como referência Freire (1981, p. 79), podemos afirmar que: "Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo".

O Monitor passa a ser um regulador dessa complexidade e das diversidades nos encontros presenciais e nas visitas às parcelas rurais dos educandos. O educador no

próximos saberes e incapaz de construir reflexões com autonomia. A aprendizagem acontece em um processo antidialógico, manipulado pelo professor, que nega ao aprendiz a possibilidade do diálogo, da reflexão e da refutação aos fatos estabelecidos como verdades absolutas.

contexto da EFAR, tem como parte de seu ofício conhecer, necessariamente, a realidade do educando, suas dificuldades, seus desejos, relacionar-se com suas famílias e compreender sua trajetória. Possui características e funções de não apenas transmitir os conteúdos, para Gimonet (2007, p. 125-126), é aquele “[...] que acompanha, guia, ajuda, orienta em direção às fontes do conhecimento; contribui na construção destes, facilita as aprendizagens, ensina quando necessário”.

Os fazeres cotidianos aproximam o Monitor de sua realidade de ensino, e no desenvolver do trabalho, oportunizam transgressões pedagógicas, transformadas em inovações, que contribuem para real melhoria das condições do exercício do seu ofício. Miguel Arroyo (2000, p. 144) ao dissertar sobre a questão explica: “A transgressão inovadora é a expressão de que os professores e as professoras não foram capturados (as) por uma visão legalista de seu ofício e de sua prática”.

O Monitor, apesar de ter uma formação especialista em uma determinada disciplina, para sua adequação ao projeto pedagógico das EFAR, necessitará de saberes interdisciplinares, para que aconteça a formação integral do educando, na relação que se estabelece entre a escola, os educandos e as comunidades, mediando o diálogo entre o saber empírico e científico. Torna-se peça estruturante do projeto educativo, pois compete a ele mediar o saber do alternante com outros meios externos de aprendizagem, o que exige da equipe pedagógica variedade, criatividade e organização das ações, com responsabilidade e cooperação. Aliás, a cooperação entre equipe é característica fundamental do funcionamento de uma EFA, a denominada “pedagogia da cooperação” (MOREIRA, 1994; GIMONET, 1984) que, para tanto, deve acontecer através de ações cooperativas.

Cumprir papéis de educador ao conduzir o jovem com autoridade, mas, ao mesmo tempo, permite que o alternante construa sua própria identidade, seu crescimento intelectual, sua autonomia, tornando-se pessoa ‘para si’ (autoconsciência crítica). Também, cumprir papéis pedagógicos, ao colocar em prática metodologias para favorecer o encontro dos saberes, articulação dos tempos e espaços de formação. Como também possui papéis de animação no entretenimento do grupo, na relação com os parceiros de co-formação (pais e mestres profissionais), entre os diferentes grupos e na sala de aula. Desempenha papéis técnicos na mediação da relação pedagógica da formação em Alternância.

Portanto, o ato de ensinar do Monitor conjumina com o que pensam Pacheco e Piovesan (2014, p. 57): “[...] envolve muito mais do que o conhecimento dos conteúdos

necessários à prática educativa, mas sim, a relação desses com o espaço rural, os saberes, e a forma de vida da população que constrói a sua existência e se constitui enquanto sujeitos de ação.”

Exercer essa função requer um perfil com personalidade, maturidade profissional, conhecimento das culturas camponesas, que consiga conviver no trabalho em equipe, numa ação cooperativa, colaborativa e crescente, de aprendizado cumulativo. Portanto, é fundamental um quadro de monitores que continue recebendo formação em Alternância continuada.

Dado os tempos e espaços distintos e complementares de Alternância, intercalando os diferentes espaços de aprendizagem (escola, propriedade, comunidade, estágio) e tempos de ensinamentos (teóricos e práticos), aliando-se trabalho e educação, num constante aprendizado, é que vai se estabelecer as relações pedagógicas da EFAR com a comunidade, com as famílias e com os Mestres. Nestes encontros, de tempos e espaços educativos, os monitores devem estar dispostos a receber informações novas, a se reformular com novos saberes construídos durante o processo pedagógico, ao estabelecerem a conectividade com as comunidades e ao se relacionarem com as diferentes territorialidades. Incorporando na relação, como importante papel, os conhecimentos da EFAR e os novos saberes apreendidos, a partir das atividades de visita *in loco* aos territórios dos aprendizes em Alternância.

Essa atuação profissional na Pedagogia da Alternância na EFAR, ampla, é explicitada na fala do professor MI., que afirma:

Para nossa atuação pedagógica precisamos de uma compreensão ampla, que contribua com a conexão entre saberes, interligar atividade e aprendizagem em artes, por exemplo, com as técnicas de produção; as dificuldades da vida do camponês com a luta dos movimentos socioterritoriais, ligação entre as coisas que passam pela vida do aprendiz, fazer sentido à vida cotidiana e o ensino do científico. Portanto, nosso trabalho acontece com uma interdisciplinaridade muito grande, por isso fazemos planejamentos coletivos. (MI., Pesquisa de campo, 19 set. 2020).

A Alternância só é possível e positiva, quando há uma intensa participação das famílias e comunidade, bem como, dos educadores. São eles que possibilitam essas trocas de experiências entre os jovens. É nessa perspectiva dialógica que o método se apoia, por isso, cada procedimento e material pedagógico precisa ser pensado e elaborado junto a esses sujeitos locais. Nesse sentido, se torna fundamental que haja

momentos de formação de educadores voltados a compreender os pressupostos teórico-metodológicos, mas, além disso, o cotidiano do campo, as peculiaridades deste em relação ao meio urbano, isso porque, é nessa compreensão que o educador se torna apto a dialogar com a família e a comunidade do jovem.

O fazer pedagógico do Monitor em Alternância ocorre em trocas de saberes, educando e professor acompanham e compartilham vivências e experiências, numa relação de conhecimento horizontal com respeito mútuo. Relação antagônica à prática do professor no velho binômio ensino-aprendizagem. Arroyo (2000, p. 251), ao dissertar sobre a importância do jovem para a prática educativa do professor e a revisão de conceitos pedagógicos, afirma: “infância e adolescência são mais do que as novas gerações que conduzimos. Nos conduzem”.

Ao Monitor cabe planejar, organizar e executar as aulas, inter-relacionando, de maneira dialógica, os conteúdos da aprendizagem técnica e os saberes por experiência com os conhecimentos científicos construídos pelo conjunto da sociedade ao longo da história, concatenado com a vida cotidiana de cada estudante: seu modo de vida campesina e sua territorialidade, por outro lado, compreendendo a contradição e o conflito do movimento que o capital executa sobre os territórios camponeses, subordinando seus sujeitos ou desterritorializando-os, contribuindo com a resolução dos problemas elencados pelos educandos.

Conversamos com o Monitor II, sobre suas práticas cotidianas e, particularmente, sobre o tratamento oferecido ao educando que possui dificuldades na aprendizagem, este explicou que:

Para nós professores, contribuir com o aluno na compreensão do mundo vivido, das suas dificuldades com a produção, da importância de sua forma de vida e cultura diante da exclusão imposta e vivida pelo camponês, sua desvalorização enquanto sujeito, não é fácil. É processo de desconstrução de ideias já impregnadas pelo sistema que oprime e desvaloriza. Nesse aspecto, nossas atividades culturais são muito importantes. Na área de atividades técnicas-científicas-produção, fazer as áreas de pesquisa e experimentos dar certo, é o principal incentivo para o ensino do técnico-científico, contribui muito.

Com relação ao aluno que apresenta alguma dificuldade de aprendizagem, tentamos ser companheiro, partilhamos o problema, refletimos, experienciamos alternativas e soluções. Juntos, refazemos tudo de novo e, o avanço nas soluções reflete na motivação, na próxima aula tenho um outro aluno. Colho bons resultados colho com esta prática. (MII., Pesquisa de Campo, 02 jul. 2020).

O alcançar dos objetivos do estudo na Alternância, a partir de uma situação-problema, ocorre com procedimentos pedagógicos em que o Monitor é sujeito essencial. Trabalhando como animador-motivador geral, incentiva, a partir de questionamentos, a participação coletiva, provoca análise, reflexão e contribui no processo intelectual sem esquecer da prática do educando na sua família-comunidade e dos Mestres da Prática⁷⁶. Transforma os problemas pessoais em objeto de estudo comparativo coletivo para produção de uma síntese comum de propostas de soluções. A prática da partilha e de estudos de problemáticas em comum, possibilita ganhos coletivos, adquiridos com as respostas produzidas às questões-problema. Daí o sentido da “pedagogia da partilha e da cooperação, da pedagogia da ação, da implicação e da responsabilização.” (GIMONET, 2007, p. 45).

A prática da partilha coloca cada aprendiz na exigência de verbalização da situação-problema, produz relações interpessoais, elocução, estruturação e comunicação. Como consequente, acontece a produção de relatórios, anotações, redação, produção escrita, consolidando-se numa atuação em grupo e, constituindo-se, em diversas formas de aprendizagem, sempre prevalecendo o caráter pedagógico dialógico do “eu com o outro”, da troca, da partilha e do confronto de ideias, da cooperação, da tolerância, do respeito, da aceitação do diferente e da unidade nas diferenças.

Nessas condições, a Pedagogia da Alternância transforma-se em uma formação na perspectiva dialética da omnilateralidade – ‘formação integral da pessoa’ (CALDART, 2012). Nesse processo, o Monitor tem a função de, além de animador, estabelecer dinâmicas, orientações regulatórias das trocas, estabelecer avanços e limites, aproximar o ponto de vista pessoal da teorização, orientar para o conhecimento intelectual coletivo dos aprendizes objetivando uma atuação territorial transformadora em suas comunidades, partindo das informações conseguidas nas visitas in loco.

Nessa diversidade de meios de aprendizagem, a monitoria, equipe pedagógica e a parte da administração da EFAR são fundamentais. Para acontecer a formação neste conjunto de espaços-tempos (escola-família-comunidade-estágio supervisionado), a EFAR conta com outros sujeitos que cumprem o papel de formador além dos monitores. São eles, os *Mestres de Estágio*, técnicos com a qualificação correlacionada com o conhecimento científico do Plano de Estudo individual de cada educando, na área específica de pesquisa que deseja se desenvolver para a execução de sua função social

⁷⁶ Discutiremos a seguir.

futura. O Mestre de Estágio será responsável pelo repasse elaborado do conhecimento científico na ação da aprendizagem técnica e nos fazeres técnicos durante o estágio supervisionado. Também, os *Mestres da Experiência*, cujos conhecimentos são repassados aos educandos, nas atividades da vida cotidiana. Suas atividades periódicas na escola se relacionam ao saber acumulado pelo campesinato, por isso, saberes da experiência, cujo aprendizado se relaciona e será utilizado no dia a dia da vida camponesa, como no combate natural de pragas, nas conservas de alimentos, no trato com os animais, entre outros, saberes com sua eficácia reconhecidamente comprovada.

O Monitor, na estrutura Pedagógica da EFAR, é um formador, que para Rouiller (1980, p. 13) “a vida que ensina”, adaptado às condições e necessidades do alternante e a ele orienta, motiva, aguça curiosidades, provoca, problematiza, ajuda a construir ou reconstruir conhecimentos, facilita aprendizagens e, quando necessário, também ensina. Nessa condição, o Mestre do Saber, utiliza-se dos instrumentos que possui no seu cotidiano (o sítio, os animais, as frutas de época, o leite, seus derivados, entre outros), como instrumentos de compartilhar conhecimentos. Geralmente são sítiantes camponeses com conhecimentos e habilidades acumuladas das gerações passadas (pais e avós), ou de experiências coletivas, comunitárias ou dos movimentos socioterritoriais, inerentes ao modo de vida camponês (como vimos na imagem das figuras 22 e 23 – produção de defumados e linguiça caseira).

Por outro lado, o Mestre de Estágio, pela necessidade e exigências educacionais, através e por intermédio de parcerias com instituições como a EMBRAPA e a AGRAER nas localidades, realizam o estágio curricular obrigatório. Atividades como parte da prática de pesquisa e extensão, relacionados aos saberes-fazeres técnicos.

São essas parcerias que contribuem para o aprofundamento das relações da escola com a comunidade, que aproximam o saber científico do saber de experiência acumulado pela sociedade camponesa.

Os Cadernos de registro dos educandos das aulas de campo com os Mestres da Experiências e do Estágio, nas diversas especialidades, contém conteúdo temático-relacional à intencionalidade da pesquisa-estudo escolhida e desenvolvida pelo educando, o que se torna instrumento de partilha nas aulas como meio pedagógico de interação do conhecimento pelo conjunto dos aprendizes.

As aulas do Mestre do Estágio e Mestre da experiência são enriquecidas com as visitas dos Monitores que desempenham uma função psicossocial-relacional, de diálogo tripartite entre educando-monitor-mestre na prática e na teoria. São momentos em que o

próprio Monitor pode melhorar seu conhecimento, seu aporte teórico e científico, como também, conhecer o território da comunidade de cada educando, condicionar e aperfeiçoar os Planos de Estudos ao modo de vida, tanto do aprendiz como da comunidade.

O clássico modelo de aprendizado, no triângulo fechado, ensino-professor-educando em sala de aula, é sobreposto por múltiplas relações, cruzadas, entre diversas instituições e sujeitos, que se apresentam como co-formadores, numa dinâmica associativa, na qual, os alternantes se encontram. O ato de formar torna-se a pedagogia da partilha, da cooperação e da parceria monitor-escola-aprendiz-comunidade-mestres do saber. Assim, a rede de relações para o aprendizado em Alternância é fundamental, ampla e densa, o Alternante e o Monitor são sujeitos privilegiados no processo pedagógico de ensino-aprendizagem.

Fizemos o levantamento de todos os profissionais que trabalham na EFAR no ano de 2019 e constatamos o seguinte quadro:

Quadro 15: EFAR – Profissionais da escola

Função	Fund.	Seg. grau	Grad.	Esp. em andamento	Esp. completa	Ms. em andamento	Ms.	Dr.	Total
Prof.	-	-	9	1	3	-	-	-	12
Coord.	-	-	-	-	2	-	-	-	2
Dir.	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Sec.	-	1	-	-	-	-	-	-	1
SGE ⁷⁷	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Total de trabalhadores									17

Fonte: CEE-MS (2017).

Org.: Assunção (2019).

Destacamos que todos os Monitores que trabalham na escola possuem habilitação específica para as disciplinas em que atuam, além disso, a escola conta com um professor instrutor formado em agronomia, responsável pelas aulas de campo, pesquisa, experimentos, que atende educandos dos 2º e 3º anos. Seus trabalhos relacionam-se com o acompanhamento das atividades educativas na sessão escola e na sessão família e, além de ministrar aulas, coordenam atividades práticas individuais e coletivas.

⁷⁷ Serviços Gerais Escolar.

Para colher a experiência específica da área técnica, na pesquisa de campo dialogamos com o Monitor III, que nos afirmou:

A alternância é um projeto que acredito, minha vida e percepção de mundo se transformou muito depois de ter passado por uma escola de Alternância, porém a ausência de políticas públicas específicas, faz com que o processo de ensino e da própria existência da escola seja muito doloroso e penoso. Ser professor do campo em escola de alternância é ser um guerreiro. São muitos entraves estabelecidos a partir da ausência de recursos, de política de Estado para a educação de alternância. Não ter dinheiro para fazer visitas às famílias, para aquisição de instrumentos de pesquisa que possam facilitar a prática pedagógica técnica na escola, torna-se entrave para a aprendizagem. Como também a falta de pagamento dos salários. Realmente a falta de recursos torna a função de monitor desgastante, torna-se o principal entrave da escola de Alternância. (MIII., Pesquisa de Campo, 10 mai. 2020).

O Monitor III, mesmo atuando na escola na área técnica, mostrou-se bastante conhecedor da estrutura de funcionamento e organização da EFAs no Brasil, ao explicar:

A organização estrutural das escolas pelo tamanho do estado e a distância dos assentamentos é outro entrave, como a organização das escolas em suas organizações regionais (Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins – AEFACOT Arizona - GO), organiza as EFAs em âmbito regional, Tocantins, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, distribuídas pelos estados, fazem parte de uma mesma organização. A União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), localizada em Luziânia – GO, organiza as Escolas Famílias Agrícolas em nível nacional. E, organização internacional é a Associação Internacional das Maisons Familiale Rurales (MFREO), localizada em Paris, França. Este distanciamento aprofunda os entraves a partir da organização entre elas, desencadeando falta apoio para lutas necessárias, o vencer de barreiras estruturais imposta pelo Estado. Juntar as estruturas que organizam já é uma dificuldade quanto mais fortalecer nas políticas de formação dos monitores, necessária e importante, para melhorar a atuação pedagógica junto aos alunos e comunidades, ter profissionais capacitados para atuar na aprendizagem dos alunos. (MIII., Pesquisa de Campo, 17 mai. 2020).

O Monitor III, ainda, ressaltou na relação da instituição EFAR com os Monitores, a liberdade que lhe oferece para planejar aulas, saindo do engessamento costumeiro, como o que acontece nas escolas públicas. Planejar de acordo com a realidade dos educandos que está trabalhando, como ponto inicial do olhar pedagógico, em que o currículo é uma diretriz inicial, mas a realidade vivida é o ponto de partida

inicial, permitindo a utilização de instrumentos e recursos que contribuam verdadeiramente com a formação e conhecimento real, não somente teórica, ultrapassando os limites do aprender para tirar “nota na prova”.

Para todos os Monitores ouvidos, lecionar EFAR exige e apresenta como essencial o planejamento coletivo, garantindo a interdisciplinaridade entre conteúdos, entrelaçando e aproveitando melhor o tempo-escola e os recursos disponíveis, de forma a otimizar o tempo tempo-família do estudante garantindo aprendizagem em todos os tempos da Alternância.

A aprendizagem deve se correlacionar com a realidade vivida por cada educando, tendo a contribuição da Educação em Alternância da EFAR para combater as desigualdades, fornecendo instrumentos que possam alavancar o desenvolvimento territorial, respeitando as formas de produção camponesas, fortalecendo a agroecologia e a produção sustentável de culturas alimentares básicas como garantia para que aconteça a soberania alimentar, modelo, portanto, que se contrapõe ao hegemônico do agronegócio.

5.6 – O papel da práxis da EFAR para o desenvolvimento territorial e contra-hegemônico

A reforma agrária no Brasil promovida pelo Estado, enquanto política pública que recria novos territórios por meio dos projetos de assentamentos, não tem como intenção real promover a reestruturação fundiária no país, tendo em vista a força das relações de poder no interior da sociedade capitalista, que limita as ações do Estado em forma de subsídios ou programas que poderiam chegar nos territórios de assentamentos conquistados pelos movimentos socioterritoriais de luta pela terra, mas são “desviados” para impulsionar o agronegócio.

Neste contexto de exclusão social e educacional no campo, torna-se importante as ações produzidas pelas próprias comunidades camponesas para acessar os processos formais de educação, tendo em vista que são eixos estruturadores dos sistemas locais de desenvolvimento, sendo capazes de favorecer subsídios para a interface com novas tecnologias produtivas, impulsionando estratégias de desenvolvimento local no âmbito dos assentamentos de reforma agrária, bem como possibilitando a compreensão da força do capital monopolista sobre a territorialidade camponesa. Nessa conjuntura, ganha

importância a educação desenvolvida pela EFAR como instrumento que contribui com o desenvolvimento territorial dos assentamentos.

O sentido de desenvolvimento territorial rural multidimensional vai além do uso do território com objetivos de produção agropecuária. Deve contemplar um conjunto de práticas que possibilite explorar e utilizar os recursos naturais de forma que atenda preceitos da sustentabilidade com racionalidade e preservação do meio ambiente no espaço agrário, contemplando todas as necessidades do sujeito camponês: sociais, econômicas, educacionais, culturais, entre outras, por meio de políticas públicas. Neste sentido, pensar a multidimensionalidade do território camponês significa relacionar as singularidades com a totalidade, só assim, poderemos pensar outra forma de desenvolvimento horizontal e contra-hegemônico a partir da realidade camponesa. Fernandes (2005, p. 4), ao dissertar sobre o tema, afirma:

O espaço é parte da realidade, portanto, multidimensional. Para uma eficaz análise conceitual é necessário definir o espaço como composicionalidade, ou seja, compreende e só pode ser compreendido em todas as dimensões que o compõem. Essa simultaneidade em movimento manifesta as propriedades do espaço em ser produto e produção, movimento e fixidez, processo e resultado, lugar de onde se parte e aonde se chega. Por conseguinte, o espaço é uma completitude, ou seja, possui a qualidade de ser um todo, mesmo sendo parte. Desse modo, o espaço geográfico é formado pelos elementos da natureza e, também, pelas dimensões sociais, produzidas pelas relações entre as pessoas, como a cultura, política e a economia. As pessoas produzem espaços ao se relacionarem diversamente e são frutos dessa multidimensionalidade.

Para a CONTAG (2013), existem pilares estruturantes no desafio da organização socioterritorial do campo, que inicia desde os sujeitos acampados, para que aconteça novas territorializações a partir de uma reforma agrária massiva e após a conquista na terra, na organização do processo de trabalho no campo dos assentados, utilizando-se do cooperativismo e do associativismo.

A prática tem a intenção de contribuir com a elevação da produtividade social do trabalho camponês, como instrumento de melhor aproveitar os meios de produção, envolvendo a cooperação e sistemas de produção baseados em tecnologias apropriadas, respeitando a agroecologia, com objetivo estratégico e central no desenvolvimento local, além de promover soberania alimentar e nutricional, melhorando as condições de vida e trabalho, dinamizador do espaço rural em sua diversidade econômica, social,

cultural, ambiental e política, de forma a também atender à demanda alimentar da população brasileira.

Fernandes (2005) defende que o espaço empoderado por uma determinada classe ou grupo e, no caso, o espaço camponês dos assentamentos, se transforma em territórios sociais contraditórios, desiguais e conflitivos, onde acontecem as relações sociais através das intencionalidades promovidas pelos movimentos nos espaços sociais. É na apropriação dos territórios que, nas manifestações, ações, relações e expressões, se expressa a materialidade e imaterialidade de quem o controla.

No caso da territorialidade camponesa, a ausência de políticas públicas que ocorre pelo tratamento discriminatório produzido pela negligência do Estado, tem levado à condições de vida muitas vezes precárias, sobretudo, pelas condições oferecidas para não alavancar a produção camponesa, a saúde, a assistência e, bem como, problemas educacionais, como os longos percursos entre a residência e a escola; salas de aulas multisseriadas; o analfabetismo; a evasão escolar de crianças, adolescentes e jovens; a defasagem idade e série; a repetição e fracasso escolar; além de conteúdos descontextualizados e uma prática educacional não condizente com a vida do campo, entre outros.

Mudar este contexto apresentando elementos estruturadores que levem à igualdade entre as pessoas, será fundamental na implementação e execução de políticas públicas que assegurem a qualidade de vida, incluindo a Educação do Campo, com apoio financeiro e organizativo, saúde integral, assistência técnica, moradia, esporte, cultura, lazer, previdência social e a garantia de condições de trabalho, respeitando o meio ambiente e o modo de vida, trabalho e produção camponesa.

Nessas condições, o incentivo e respeito ao modelo de produção e de organização dos camponeses torna-se desafio para o desenvolvimento sustentável e solidário, enquanto estratégia de desenvolvimento com enfoque territorial, considerando os territórios como espaços de articulação e gestão de políticas públicas, enfrentando os problemas que persistem atingindo regiões e grupos sociais, como exemplo, a questão da pobreza, da exclusão social, degradação ambiental e desigualdades regionais, sociais e econômicas no meio rural brasileiro (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO, 2008).

Como resultado da ação do “[...] homem sujeito de sua história, dialogando com seus parceiros humanos, é capaz de atingir um nível de consciência crítica que lhe permita transformar a sociedade circundante”, como defendido por Morin (2004, p. 76)

e pela perspectiva freireana para a evolução e organização humana a partir da elevação da consciência social e de classe.

Resultado dessa consciência crítica está na percepção da necessidade de auto-organização encontrados nos movimentos socioterritoriais de luta para a produção de novos assentamentos, ou depois de assentados, no cooperativo e associativo para organização da produção enquanto autogestão das unidades de produção, conforme defendido por Singer, ganhando importância como “[...] aprendizado que proporcionam a segmentos da classe trabalhadora de como assumir coletivamente a gestão de empreendimentos produtivos e operá-los segundo princípios democráticos e igualitários” (SINGER, 2000, p. 16).

Reflexo deste ganho de consciência estão no nascedouro das cooperativas de produção, pensadas por Chayanov (2017), e na organização das associações de moradores nos assentamentos. Representam um grupo de produção e político para juntar forças e enfrentar o poder do capital, inclusive, ao produzirem experiências próprias de educação vinculadas e dirigidas por eles, como ocorre na organização EFAR.

O associativismo para desenvolver o processo de educação contribui para o aumento do tempo de vida escolar dos filhos dos agricultores camponeses, tendo em vista que muitos deixam precocemente de frequentar escola, ou apresentam baixo nível de educação formal, conforme dados, a população urbana jovem frequenta durante 11,6 anos a escola, enquanto a rural, apenas 9,6 anos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019), além da promoção de estudos relacionados a formação técnica nas parcelas rurais.

Educação necessária, tendo em vista as características inerentes ao desenvolvimento econômico e tecnológico do campo. Possibilitando a junção do conhecimento empírico-cultural com o cientificamente comprovado, acessando conhecimentos que possam contribuir com o uso de tecnologias nas atividades agrícolas inerentes ao camponês. Tecnologia aliada ao desenvolvimento das parcelas de forma ambientalmente sustentável e agroecológica. Aliada, como instrumentos de produzir um movimento contrário da atual migração campo-cidade, contribuindo com a melhoria da renda e qualidade de vida.

A alta seletividade do mercado capitalista é uma das principais causas da migração dos jovens em direção à cidade. Uma vez na cidade, o capital não deixa de ser seletivo, transforma os jovens migrantes em “andantes” de cidade em cidade. Com um

nível educacional aquém, padecem nas cidades em trabalhos assalariados de baixa remuneração e subalternos.

Um outro viés da migração campo-cidade pelos jovens é que no campo são os que apresentam um nível educacional melhor, ao migrarem, levam consigo do rural a instrução escolar que o campo tinha, o capital humano com seu conhecimento científico elaborado, como também, leva recursos financeiros para se sustentar na cidade, além de parte da mão de obra familiar. Ou seja, enfraquece a base de desenvolvimento territorial camponês (MONTEIRO, 2000).

É neste contexto que a comunidade campesina, percebendo as condições impostas aos seus filhos, famílias passam a se organizar para viabilizar projetos de educação e, assim, as EFAs têm se constituído em alternativa viável para produzir uma educação que permita que o conjunto das famílias possam aproveitar toda a mão de obra no desenvolvimento da parcela rural e, ao mesmo tempo, permitir aos filhos a continuidade dos estudos.

A educação desenvolvida pela EFAR está relacionada ao cumprimento de preceitos fundamentais do ser humano junto às comunidades rurais historicamente excluídas, por isso, a Educação do Campo em Alternância transforma-se em instrumento para que a população rural possa exercer sua cidadania (FERNANDES; MOLINA, 2004). Educação voltada para o trabalho e cultura camponesa, contribuindo com outra lógica de desenvolvimento, com práticas educativas que envolvem os seus sujeitos, seu território e sua forma de organização do trabalho, buscando o estabelecimento de outro modelo de desenvolvimento, socialmente justo e ecologicamente sustentável (CAMACHO, 2016).

Portanto, seus fazeres pedagógicos emergem como uma importante ferramenta para desenvolver os territórios dos camponeses, sobretudo, priorizando ensino e aplicação de técnicas que encaminhem para uma produção de culturas alimentares sustentáveis (CAMACHO, 2010), baseadas em conceitos voltados para a agroecologia e contribuindo com a soberania alimentar e nutricional dos brasileiros do campo e da cidade. Colocando-se na vanguarda enquanto ensino alternativo ao modelo hegemônico do agronegócio que persiste nas escolas públicas do campo mantidas pelo Estado.

As práticas pedagógicas e a organização dos espaços educativos da EFAR prevêem a participação das comunidades nos processos decisórios em todos os aspectos do desenvolvimento escolar, contempla assim, os pressupostos epistemológicos da Educação do Campo no Paradigma da Questão Agrária, que considera fundamental essa

prática como exercício de cidadania, instância decisória sobre seus espaços de vida em comunidade.

Pais, educandos, monitores e demais membros da comunidade, não são tratados apenas como meros utilizadores ou consumidores de uma estrutura, mas parceiros, responsáveis coletivamente pela administração e funcionamento dos processos em comissões ou grupos de trabalho. Para tanto, a organização da EFAR passa por uma associação de pais, como “estrutura indissociável da alternância” defendida por Gimonet (2007, p. 84).

A EFAR, com o objetivo de aproximar a estrutura da escola com os assentados que ela atende, a comunidade escolar, estuda a possibilidade de organizar sua própria cooperativa ou associação de pais e técnicos egressos da escola, inclusive para manter o funcionamento da escola. O ensino lá desenvolvido estaria sendo autogestado pelo associativismo organizado pela comunidade e por egressos da instituição. Portanto, camponeses e camponesas, pais e mães, estudantes e ex-estudantes, planejam formar uma associação exclusiva e responsável pela implementação e administração da EFAR.

Demonstra-se que a práxis da EFAR, que é centrada na relação do estudante com o trabalho familiar, torna-se seu diferencial pedagógico crítico-emancipatório. Enquanto a escola urbana tem uma realidade que apresenta dificuldades na participação da comunidade, sobretudo, da família dos estudantes, esta relação, ao contrário na EFAR, apresenta-se de forma permanente, apesar das distâncias percorridas dos locais de residência até o Assentamento São Judas. Este envolvimento é necessário, de acordo com Azevedo (1998, p. 17):

Por empregar na execução do processo de ensino–aprendizagem princípios educativos modernos, tais como o envolvimento e a participação dos pais na educação formal dos filhos e na gestão na escola, embasamento teórico construtivista e adoção de método dialético de ensino, a Pedagogia da Alternância constitui-se numa proposta educacional inovadora.

As Figuras 38 e 39, comprovam a participação dos pais, filhos e comunidade assentada nas reuniões e atividades culturais promovidas pela escola, em atividade programada semestralmente.

Figura 38: Dia de pais na escola



Fonte: Luiz Peixoto (jul. 2019).

Figura 39: Tarde cultural no dia de pais na escola



Fonte: Luiz Peixoto (jul. 2019).

Nas reuniões ocorrem trocas de saberes, além de atividades culturais que valorizam a cultura camponesa, confraternização de educandos, pais, direção e monitores, como mecanismo de aproximação da comunidade escolar com os assentados do São Judas que, costumeiramente, participam dessas atividades.

Na EFAR, dentre os objetivos finais do Curso Técnico em Agropecuária é formar o profissional de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER). Para Andrade e Chagas (2012), a formação e função fora implantada no Brasil no bojo do projeto de desenvolvimento do capitalismo no campo (1940 a 1960), designado de revolução verde, dentro de um conjunto de ações de suporte para a transformação do latifúndio improdutivo em agronegócio, fazendo parte de um pacote a assistência técnica e o crédito rural, como impulsionadores da produção agropecuária no campo capitalista.

As escolas técnicas ligadas ao Sistema 'S', dentre elas o SENAR, administrada pelo latifúndio, passaram, também, a desenvolver formação de técnicos em agropecuária. Os técnicos formados pelo SENAR atendem aos interesses capitalistas no campo e trabalhar com o objetivo de convencer os camponeses a abandonarem as práticas agrícolas que eles desenvolviam e assumir o 'pacote modernizante', além de servirem de instrumento de repasse da ideologia da classe dominante.

Na pesquisa de campo entrevistamos os pais do aluno L., senhor J. e senhora P., ao adentrar no sítio, percebemos muitos maquinários, trator, colheitadeira, aplicador de veneno e plantadeira, com manejo do solo e modo de cultivar típico do modelo do agronegócio, que informou:

Vimos do Paraguai, somos família tradicional que sempre trabalhou a terra no estado do Paraná. Além de cultivar em nosso sítio temos outros cinco arrendados. Trabalho em parceria com meu outro irmão, que também tem sítio aqui. Dividimos o trabalho e renda produzida entre nossas famílias. Plantamos basicamente milho e soja, mas também temos vaca leiteira, horta cuja responsabilidade de cultivar é de nossas mulheres e filhos. Além de L., tenho outros dois filhos de 15 e 19 anos, todos contribuem na renda. Nossa renda familiar hoje é limitada pela necessidade de produção com sementes compradas das distribuidoras, que junto adquirimos adubo e inseticida para garantir que a produção aconteça. A vinda da EFAR para nosso assentamento foi uma boa, na verdade nosso filho já estudava lá, aproximou com a escola de todos nós. Reconhecemos a forma como tentam transformar a produção aqui no assentamento, mas da prática da escola com a realidade ainda está muito distante de se tornar realidade. O assentamento é cercado de fazenda, que passam veneno, e os insetos, no modelo agroecológico, vem tudo para cá. Não atacam só o milho e a soja, atacam a horta também. É uma luta constante de difícil superação. (J. Pesquisa de Campo, 19 de maio de 2020).

O relato do Senhor J. reforça nossa percepção de que o processo agroecológico precisa de um ambiente saudável e transformado, barreiras naturais precisam ser incentivadas e efetivadas para possibilitar o desenvolvimento pleno do modelo

sustentável e agroecológico de produção proposto pela EFAR nos assentamentos da reforma agrária.

As EFAs e CEFAs foram surgindo no mesmo período da Revolução Verde, organizadas pela Igreja Católica ou pelo próprio camponês em vários estados da federação. As organizações camponesas aproveitam da brecha legal oportunizada pelo Estado burguês, ao autorizar cursos de formação técnica com intenção de formar mão de obra para trabalhar favoravelmente aos interesses capitalistas no campo.

Para Alentejano (2012), a formação do ATER surgiu no Brasil e em outros países da América Latina por influência dos EUA, enquanto filosofia, princípios, métodos e meios, na criação da nova profissão, com objetivos de levar a ‘Revolução Verde como novidade’ ao pequeno agricultor; apenas no processo de desenvolvimento do seu trabalho no campo, vão estabelecendo outra relação com a agricultura camponesa, mas, sempre tentando aproximar a classe do agronegócio.

Reforçando a discussão já realizada neste capítulo, nessas condições, o trabalho que os técnicos formados pelo sistema capitalista, produzia toda forma de desrespeito aos costumes, à cultura e ao conhecimento historicamente acumulado pelos camponeses, que eram descartadas como inutilidade e atraso, produzindo a incompatibilidade de relação entre o técnico e o pequeno agricultor.

Foi para organizar e dar sustentação científica (pesquisa) ao trabalho de assistência no campo que instituições foram sendo criadas pelo governo central, como a Empresa Brasileira de ATER (EMBRATER), como também, políticas pontuais e órgãos específicos nos estados (ALENTEJANO, 2012).

A política nacional de ATER, ligada às políticas neoliberais e as elites rurais, só perdeu parte dos incentivos no governo Collor de Mello, ao ser extinta a Embrater (BRASIL, 2004, p. 4)”. Retomando os investimentos em ATER no ano de 2004, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, com o Decreto nº 4.739, serviço inserido junto à Secretaria da Agricultura Familiar (SAF), no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), com a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER), que funcionou dentro do Departamento de Assistência Técnica e Extensão Rural (DATER) (DINIZ, 2002). No ano de 2013, no governo de Dilma Rousseff, foi criada a Agência Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (ANATER).

Reflexo da nova-velha política, as primeiras chamadas públicas de ATER, são organizadas dentro dos Territórios da Cidadania⁷⁸, objetivando selecionar propostas de trabalho de assessoria técnica para período de 12 meses, amparado na Lei 8.666/93, executadas por entidades, movimentos e associações, portanto, ações diretamente ligadas aos movimentos camponês e povos originários para contribuir com a garantia da segurança alimentar e nutricional, produção para comercialização de alimentos ambientalmente saudáveis (BRASIL, 2010, p.2).

A política passa a levar o serviço de ATER como algo novo e exclusivo às comunidades camponesas, com objetivos e trabalho de visitas técnicas nas parcelas familiares, atividades de cadastramento das famílias, diagnóstico-levantamento das condições das unidades produtivas, através do instrumento técnico designado de Diagnóstico Rural Participativo (DRP). Essas atividades eram realizadas coletivamente, com obrigações de definir estratégias e metodologias a serem empregadas de forma individualizada para cada parcela rural familiar ou comunidade.

Nas orientações metodológicas da Secretaria da Agricultura Familiar para o desenvolvimento das práticas do ATER nas comunidades previa ações de:

[...] animação e facilitação de processos coletivos capazes de resgatar a história, identificar problemas, estabelecer prioridades e planejar ações para alcançar soluções compatíveis com os interesses, necessidades e possibilidades dos protagonistas envolvidos (BRASIL, 2004, p.11).

A ação coletiva do governo dá sentido à LDB ao oportunizar aprendizagens profissionalizantes, que no seu artigo de n. 35, prevê o profissional técnico em agropecuária formado em escolas profissionalizantes como a EFAR, em que o profissional poderá atuar em diversas atividades inerentes à formação do curso como: empresas agropecuárias, agroindustriais, laticínios e indústrias de processamento animal e vegetal, instituições públicas e privadas de pesquisa, educação e extensão rural, cooperativas e associações agropecuárias, serviços agropecuários, consultorias e assistência técnica, empresas fornecedoras de produtos químicos, empresas de

⁷⁸ O Programa Territórios da Cidadania foi implementado pelo Decreto 40.117 (2008a) para integrar diversos órgãos do governo com responsabilidade de executar ações voltadas à melhoria das condições de vida, de acesso a bens e serviços públicos e a oportunidades de inclusão social e econômica às populações que vivem no interior do país, agrupados segundo critérios sociais, culturais, geográficos e econômicos e reconhecidos pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertencem, com identidades que ampliam as possibilidades de coesão social e territorial.

fertilizantes, empresas de máquinas, implementos e equipamentos agrícolas e destilarias de açúcar e álcool.

Independente do ramo, atuação e serviços prestados, deverá desenvolver e primar por:

- 1) trabalhar de forma sustentável a fertilidade do solo e os recursos naturais;
- 2) selecionar e aplicar métodos e produtos naturais de erradicação e controle de pragas, doenças e plantas daninhas;
- 3) planejar e acompanhar a exploração e o manejo do solo de acordo com suas características;
- 4) conceber, organizar, acompanhar e gerenciar sistemas de trabalhos associativistas e cooperativistas;
- 5) Planejar, organizar e acompanhar programas alternativos de nutrição e manejo em projetos zootécnicos;
- 6) Planejar e acompanhar alternativas de otimização de fatores climáticos e seus efeitos no crescimento e desenvolvimento de plantas e animais;
- 7) Compreender os setor agrícola para influenciar no setor da economia rural;
- 8) Elaborar e acompanhar projetos agropecuários;
- 9) Prestar assistência técnica para a agricultura camponesa;
- 10) Reconhecer aspectos técnicos, físicos e geográficos das comunidades humanas;
- 11) Elaborar e interpretar as leis da natureza, das ciências exatas e econômicas
- 12) Comunicar-se através das linguagens disponíveis com clareza e coerência de ideias e com argumentação adequada;
- 13) Usar a linguagem em diferentes situações e contextos, considerando os interlocutores e o público;
- 14) Integrar e promover a integração das sociedades camponesas e urbanas;
- 15) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas;
- 16) Compreender a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade;
- 17) Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de instrumento de acesso à informação, a outras culturas e grupos sociais;
- 18) Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social;
- 19) Identificar variáveis relevantes e selecionar os procedimentos necessários para produção, análise e interpretação de resultados de processos e experimentos científicos e tecnológicos;
- 20) Apropriar-se de conhecimentos de física, da química e da biologia e, aplicar esses conhecimentos para explicar o funcionamento do mundo natural, planejar, executar e avaliar ações de intervenção na realidade natural;

- 21) Analisar qualitativamente dados quantitativos, representados gráfico ou algebricamente, relacionados a contextos socioeconômicos, científicos ou cotidianos;
- 22) Identificar, representar e utilizar o conhecimento geométrico para o aperfeiçoamento da leitura, da compreensão e da ação sobre a realidade;
- 23) Entender o impacto das tecnologias associadas às ciências naturais na sua vida pessoal, nos processos produtivos, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social;
- 24) Aplicar as tecnologias associadas às ciências naturais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida;
- 25) Compreender conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas e aplicá-las às situações diversas no contexto das ciências, das tecnologias e das atividades cotidianas;
- 26) Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e dos outros;
- 27) Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas;
- 28) Planejar e executar projetos ligados a irrigação e uso da água;
- 29) Selecionar, produzir e aplicar insumos (sementes, fertilizantes, defensivos prioritariamente naturais, sal mineral, vacinas e medicamentos);
- 30) Desenvolver estratégias de uso do solo e água para as plantas e animais de forma sustentável e com preservação do meio ambiente; desenvolver trabalhos na área agroindustrial;
- 31) Realizar trabalhos de produção de sementes e mudas, transplante e plantio; realizar trabalhos de colheita e pós-colheita; operar máquinas e equipamentos; manejo de animais na criação, reprodução, alimentação e sanidade;
- 32) Comercializar animais; desenvolver gestão rural;
- 33) Observar a legislação para a produção e comercialização de produtos agropecuários; proteção ambiental e procedimentos de segurança no trabalho; desenvolver projetos de instalações rurais;
- 34) Realizar manejo ambiental de pragas, doenças e plantas espontâneas; realizar medição, demarcação e levantamento topográfico e;
- 35) Planejar e efetuar atividades de tratos culturais. (EFAR, 2015)

Portanto, o profissional formado pela EFAR estará apto a atuar como agente de desenvolvimento local em sua comunidade, na luta pela e na terra, na organização associativista, atendendo as atividades da agricultura camponesa em seu campo amplo de atuação. Tornam-se agentes na região em que trabalham, da comunidade em que reside, contribuindo na formulação de estratégias, na tomada de decisões e na prática da promoção da inclusão social, no fortalecimento da democracia, no combate à pobreza, na diversificação da economia local, na luta por políticas públicas inclusivas por meio da mobilização social, da proteção ambiental e do uso racional dos recursos naturais.

O egresso R. relatata as oportunidades profissionais adquiridas a partir da formação recebida na EFAR:

A importância da formação que recebi na EFAR contribuiu, sobretudo, na minha atuação profissional hoje, desde sempre ligada à área de extensão para a produção sustentável e agroecológica. Oportunizou no meu trabalho a contribuição para o cooperativismo, no reconhecimento da importância e necessidade de produção agroecológica nos assentamentos, com incentivo para o reflorestamento. Nesse aspecto, não posso deixar de explicitar a atual postura do Governo Federal, que extingue recursos, inviabilizando o desenvolvimento e continuidade de nosso trabalho com essa perspectiva, aqui onde moro, Santa Tereza-PR. (R., Pesquisa de Campo, 17 de maio de 2020).

Os processos de avaliação e validação dos estudos realizados pelos estudantes, ao não se concentrar apenas na escola como única fonte do saber, mas considerando as trocas, dá sentido à sucessão de tempos de ensino previstos na alternância da EFAR, como sucessão de tempos que se alternam, com o tempo família-comunidade e com tempo-estágio. Avaliação a partir do desenvolvimento integral do estudante, objetivando buscar os seguintes indicadores, segundo o seu Projeto Político Pedagógico:

- 1) Direitos e deveres a partir de novas práticas educativas observadas na consciência individual e coletiva pela dignidade humana do aluno;
- 2) A responsabilidade com a família, com o trabalho, com a escola e comunidade;
- 3) A competência e domínio dos conhecimentos teóricos reconhecidos na atuação diária do estudante;
- 4) Mudança de comportamento e atitude perante a vida, a natureza e as coisas;
- 5) Melhoria do desempenho e das relações interpessoais nos grupos humanos em que participa;
- 6) A coerência entre a teoria construída e a prática de vida. (EFAR, 2015).

Na consumação da nota final, deve ser levado em consideração os registros da participação da família, da participação do aprendiz nas atividades previstas na parcela rural e na comunidade em que está inserido, tendo como referência as anotações dos professores monitores em reuniões, assembleias, visitas e viagens estudo.

Toda e qualquer avaliação proposta deverá levar em conta a preponderância da qualidade de vida sobre a quantidade da aprendizagem e dos resultados obtidos ao longo do ano letivo, valorizando o domínio da prática, iluminada pela teoria e sua aplicabilidade em situação concreta. Da mesma forma, a valorização da boa convivência

e do relacionamento entre os pares e, sobretudo, a construção da visão crítica da realidade.

Na perspectiva formativa da EFAR, a categoria de técnico em agropecuária junto às comunidades camponesas cumpre papel relevante e, na medida em que o governo federal passa a criar instrumentos de apoio a produção, como o PRONAF, criado em 1995 como linha de crédito rural que no período de 1995 à 2015 investiu 160 bilhões de reais na agricultura familiar com a assinatura de 26 milhões de contratos (BIANCHINI, 2015) e, torna obrigatória a presença do profissional técnico no planejamento, elaboração, execução do projeto para assinatura do contrato junto ao Banco do Brasil pelo pequeno agricultor, estando, inclusive, parte dos recursos do programa vinculados ao pagamento de seus salários.

É do técnico em agropecuária a responsabilidade de cancelar os gastos do pequeno agricultor previsto no programa, no valor de R\$ 20.50,00 (vinte mil e quinhentos reais) por família, como também, continuar dando assistência para que o camponês acesse outros programas como o Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar (PAA), o Seguro da Agricultura Familiar (SEAF), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa de Garantia de Preços da Agricultura Familiar (PGPAF), o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar (PNATER), entre outros. São mecanismos que contribuem com a melhoria da renda, de garantia de preços, garantindo a capacidade de pagamento dos valores tomados como financiamento pelo camponês.

Como apresentado, o técnico em agropecuária formado pela EFAR, trabalhando como aliado da agricultura camponesa, poderá fortalecer e assistir as famílias, articulando pesquisa e transferência de tecnologia, como aliada dos conhecimentos historicamente construídos, contribuindo para a melhoria da renda e da qualidade de vida dos camponeses-assentados por meio de produções ambientalmente saudáveis e sustentáveis.

Portanto, os conhecimentos adquiridos pelos técnicos formados pela EFAR auxiliam no desenvolvimento territorial de suas comunidades ou em outras que atuem como profissional, estabelecendo uma relação próxima dos movimentos socioterritoriais camponeses numa relação direta com a realidade na qual são vinculados, contribuindo com a instrumentalização dos sujeitos para que transformem a sua realidade e na construção de outra forma de desenvolvimento, sustentável, agroecológico e solidário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa procurou, desde o princípio, situar a Questão Agrária do Mato Grosso do Sul no interior dos processos que envolvem o desenvolvimento do capitalismo no campo, tendo como recorte e como posicionamento de pesquisa, a análise política sobre o campesinato, refletindo sobre suas condições de recriação tendo em vista sua territorialidade, modo de vida, trabalho e identidade classe, relacionados ao processo de constituição da Educação do Campo.

Na realização da pesquisa, a principal categoria geográfica utilizada para analisar o nosso objeto de estudo foi o território camponês, constituído por meio dos conflitos inerentes aos processos históricos, onde estão presentes suas inter-relações, seu trabalho e modo de vida.

Reflexão sobre a história do capitalismo no Brasil desde o período colonial, permite-nos confirmar que o legado deixado fora uma estrutura fundiária em que imensidão de terras devolutas são empossadas em mãos e poucos, origem dos latifúndios, muitos deles por explorar. Também condena o povo brasileiro a condição de explorador e explorado, como forma de garantir a mais valia do capital, o lucro, apoiada inclusive como política de governo, mantendo longe da pauta os interesses coletivos como a distribuição de renda, de terra e de conservação dos recursos naturais, determinantes realidades que perduram aos longos de existência do Brasil.

É a ausência do Estado como balizador de políticas para o conjunto da população brasileira, leva a população subalterna a lutar para transformar essa realidade por meio do enfrentamento de classes. As lutas de acampados por terra e dos assentados para manter seus territórios materiais/imateriais estabelecido nas escalas do local contra o poder capital do agronegócio.

Essas disputas dos movimentos socioterritoriais por transformações necessárias para produzir as mudanças possíveis, diante das condições e acúmulo de forças do alcançados naquele momento pelas organizações camponesas, são elas que garantem a existência dos novos assentamentos, bem como, avanços nas políticas públicas como a Educação do Campo.

No momento atual, estamos assistindo a retrocessos constantes, que estão representados no fechamento de escolas do campo; na aplicação de salas de aula multisseriadas ou multianuais; no esvaziamento de políticas específicas para o campo, como o PRONERA; na extinção dos espaços específicos de produção dessas políticas,

como a SECADI e nos refluxos que conduzem a uma educação descontextualizada. Fatos que demonstram a necessidade de que a luta não deve cessar, mas servir de estímulo para as organizações camponesas e dos povos tradicionais seguirem o seu dever histórico.

Ao mesmo tempo, a resiliência também vem sendo verificada, com levantes permanentes por políticas públicas, dentre elas a Educação do Campo, concebida pelos governantes com viés e alinhado à ideologia capitalista, considerado como gasto e não como investimento, reforçando a existência de um agrário em disputa, em que as classes sociais com projetos antagônicos de sociedade, representados, de um lado, na terra como lugar de vida, de cultura, de trabalho do camponês e, do outro, na terra de negócio, de expansão do capital explorador do agronegócio.

As contradições evidenciadas nos embates entre o capital versus o camponês, manifestam-se em reflexões divergentes sobre a agricultura, a sociedade e o país, ultrapassando os muros invisíveis das universidades, que no interior da academia constitui-se em extensão da luta de classes travada cotidianamente na sociedade, disputa no campo das ideias, tanto entre intelectuais quanto nos movimentos socioterritoriais do campo, entre os paradigmas da questão agrária (PQA) e do capitalismo agrário (PCA). Quando o PQA argumenta pela recriação camponesa presente nos novos assentamentos, sua postura contra hegemônica, movimentando-se, também, pela defesa da Educação do Campo, que possa articular políticas, formar novos sujeitos intelectuais populares capazes de fortalecer e conduzir os movimentos populares para processos libertários das amarras do capital, contribuindo pela permanência dos camponeses reterritorializados no campo.

Por sua vez o PCA, ao contrário, acredita na transformação do camponês em um agricultor familiar, inserido e aliado do modo de produção capitalista no campo e ao mercado, para tanto, defende uma educação que serve como instrumentos da transformação do *status quo*, produzindo sujeitos alinhados ao modelo de produção do agronegócio. Reforça a ideia de que os pequenos produtores devem seguir recebendo poucos recursos para o desenvolvimento de sua produção, sobretudo, destinada à alimentação do povo brasileiro, e não ao mercado mundial de *commodities*.

O PQA concebe o camponês como uma classe *sui generis, em si e para si*, considerando, neste processo, a importância dos movimentos socioterritoriais camponeses para a defesa e existência de seus territórios, bem como sua resistência diante do avanço capitalista no campo.

O Paradigma da Educação do Campo contribui com o processo de formação de consciência de classe, contestando o modelo de educação hegemônica e enfrentando o poder da ideologia dominante neoliberal, forjando um movimento de camponeses, professores e estudantes (Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC), a partir dos pressupostos da teoria e da prática (práxis) como parte do processo de evolução de uma nova democracia no país, plural e para todos.

Os fundamentos da Educação do Campo permitem pensar uma educação fora do contexto urbano, elaborada em torno dos valores de vida e cultura camponesas, capaz de motivar a reflexão/ação da sociedade civil organizada do campo para a conquista de novos territórios. Permite a organização das práticas político-pedagógicas, construídas e desenvolvidas com a participação sociopolítica dos camponeses.

Essas ideologias e intencionalidades, também permeiam a ação do Estado, ao sublocar ou descontingenciar valores e investimentos do orçamento público que seriam destinados aos assentados, causando, devido à falta desses recursos, a exclusão social e educacional das populações camponesas e tradicionais.

Levando em consideração que o Estado oferece uma educação precária para a população campesina e/ou descontextualizada da realidade por ela vivenciada e, muito aquém daquela esperada pelos movimentos socioterritoriais do campo, isso evidencia e fortalece a importância de defesa e necessidade de uma Educação Popular para a população camponesa.

O pensamento acadêmico reflete os valores defendidos pelos pesquisadores, levando em conta os ideais que defende. Representa, na práxis de pesquisa, ação entranhada de ideologia e intencionalidades na interpretação das formas das ações desenvolvidas pelos camponeses no interior e exterior dos assentamentos. “Tomar lado” ou definir uma posição política na pesquisa pela justiça social proporcionou a opção epistemológica, teórica, política e ideológica junto ao Paradigma da Questão Agrária, que tem no seu interior a vertente campesina, pressuposto fundante do Paradigma da Educação do Campo por carregar consigo a compreensão crítica das disputas/conflitos territoriais, econômicos, culturais, sociais, inerentes ao modo de produção capitalista.

Outrossim, a existência e organização da EFAR demonstra que é possível para os movimentos populares do campo tornarem-se sujeitos de suas próprias experiências, sobretudo, para que a educação assuma compromisso emancipatório e de formação crítica de seus educandos, conscientes de seu papel na sociedade. Representa, inclusive, a disputa entre o capital/latifúndio e o campesinato, tendo em vista que a realidade da

educação que se realiza no campo, quase sempre, é controlada pelo capital a partir dos instrumentos públicos disponíveis (escolas rurais), pelo referencial teórico, pelas práticas pedagógicas reacionárias, pelo currículo e pelo seu projeto político e pedagógico.

A pesquisa realizada sobre a organização e funcionamento da EFAR, permite-nos afirmar que a escola tem trabalhado sob os preceitos teórico-político-ideológicos da Educação do Campo e com o objetivo de formar cidadãos responsáveis e engajados com o meio ambiente sustentável e a reprodução não-capitalista do modo de vida, territorialidade e identidade de classe do campesinato. Construindo a possibilidade de educando contribuir com o desenvolvimento territorial de sua comunidade, e junto à outras comunidades camponesas, na condição de assistente técnico.

As práticas educativas da Educação de Alternância da EFAR podem ser consideradas uma ruptura com o ensino tradicional dos jovens camponeses. Envolve pressupostos teóricos-metodológicos e práticas pedagógicas correlacionadas às necessidades cotidianas e profissionais de seus jovens. A práxis está embebida pelas lutas camponesas de cada localidade de origem do estudante, de sua cultura e do modo de vida, dos saberes-fazeres relacionados à realidade do campo.

A participação dos movimentos camponeses na construção da Educação do Campo é marca de uma prática social pedagógica questionadora da educação pública estatal que, dialeticamente, fortalece a própria educação pública. Entender esta contribuição dos povos do campo permitirá a compreensão dos avanços alcançados na trajetória da Educação do Campo.

O recebimento e gerenciamento dos recursos que acontecem a partir da organização camponesa COAAMS, oferece possibilidade de gestão coletiva dos recursos por meio do associativismo, avanço a partir de iniciativa e experiência autônoma produzida pelos movimentos socioterritoriais, enquanto reivindicação-proposta-execução de educação com uma essência libertadora, com elementos necessários para a emancipação da classe camponesa.

Nessa perspectiva, a educação oferecida pela EFAR, que está pautada na Educação Popular, ou seja, é vinculada organicamente à população a que se destina, observando e valorizando as trocas de experiências, a importância do trabalho familiar, os saberes populares e, ao mesmo tempo, garantindo uma educação científica pelos seus professores e técnicos (diálogo de saberes-fazeres), promovendo a geração de renda, o fortalecimento da agricultura camponesa e as relações comunitárias através da

solidariedade, por isso, é uma experiência que deve ser reconhecida e disseminada. A propagação dessas experiências, como da EFAR, é importante para, também, fortalecer a (re)existência de uma educação contextualizada e que caminha ao lado dos anseios classe camponesa.

Consideramos que a EFAR se constitui numa alternativa promissora para os jovens camponeses e suas famílias em Mato Grosso do Sul, pois leva em conta o contexto social, histórico e espacial em que estão inseridos seus educandos, produz a compreensão de que o desenvolvimento territorial do campo passa também pela construção e consolidação de um projeto de educação como instrumento de conscientização crítica dos estudantes.

Não devemos deixar de mencionar, nesta conclusão, que mesmo com análises satisfatórias dos índices de educação desenvolvidos pela EFAR, de acordo com análise do órgão deliberativo máximo de políticas públicas para educação, o CEE-MS, a escola tem passado por dificuldades financeiras em decorrência do não repasse anual do FUNDEB pelo governo estadual. A prática dificulta todo o processo educativo que envolve, as pesquisas de campo como prática de ensino-aprendizagem, a aquisição de equipamentos, a melhora na estrutura e funcionamento e o pagamento de salários dos funcionários. Também, a ausência de recursos de custeio obriga a mudanças constantes da estrutura e local de funcionamento da escola, que teve que migrar várias vezes para continuar existindo, seguindo os mesmos rumos da trajetória camponesa.

Questões que estão conjuminadas com o momento político do Estado brasileiro e apontam para derrubada em massa de direitos nunca vistos na história recente do país. Retrocessos de toda ordem e forma, abarcam a retirada de direitos sociais, políticos, educacionais, culturais, territoriais etc. A participação dos movimentos socioterritoriais organizados na defesa e permanência dessas garantias legais são fundamentais enquanto instrumentos de fortalecimentos da democracia popular em contraponto a uma pseudodemocracia imposta pela burguesia brasileira.

Portanto, enfatizamos a necessidade de manutenção e ampliação de escolas que mantêm nos seus preceitos e organização a experiência democrática, envolvendo: a questão agrária na discussão de sua proposta pedagógica; a relação estreita com a comunidade em que está inserida e que, fundamentalmente, contribua com a emancipação social e política da classe camponesa, promovendo, necessariamente, uma educação libertadora.

Ao intelectual, neste cenário, será necessário imbuir-se de valores militantes e não apenas teorizar sobre a luta. Sua tarefa histórica também está em, por meio de seu conhecimento acumulado e sua posição estratégica, a partir do conjunto de informações que detêm, conforme Freire (2000), denunciar o que foi imposto pelas elites, inclusive, por meio da educação, contribuindo, para além da teorização, com o alargamento do conhecimento crítico pela classe trabalhadora e camponesa a partir de uma educação libertadora.

Denunciar, sobretudo, no ato de governar, a segregação de muitos em detrimento do favorecimento de poucos, das elites estabelecidas no poder, que inviabiliza o exercício da cidadania aos oprimidos de forma plena e da busca por melhores condições de vida. É necessário a superação da herança histórica, portanto, que impõe como condição o assistencialismo e a domesticação, conforme ressaltado por Freire.

Aos movimentos socioterritoriais, cabe a tarefa de, na unidade da luta, vencer as formas globalizantes e totalitárias, denunciar a ilegalidade imposta nas leis fabricadas por uma elite que tomou de assalto o sistema e todas as esferas de poder, agindo favoravelmente para o capital. Cabe aos movimentos a ‘missão histórica’ de encampar diversas formas de resistência, além daquelas que resistem aos ataques, como de unificar as lutas no campo e cidade, dos guetos, cortiços e favelas, trabalhadores desempregados, os desprovidos de direitos (informais) e os empregados formais. Unidade que ultrapasse a escala local, se transforme em múltiplos revides, com caráter fraternal de classe e numa vinculação transversal, em todos os lados, em todos os cantos, em todo o mundo e a todo momento.

Esta tarefa de fazer a operacionalização das lutas com caráter abrangente exige a organização horizontal entre os diversos movimentos nos seus diversos territórios de atuação. Para a formação dessa corrente de luta organizada é fundamental a presença do intelectual orgânico, colaborando no entendimento do significado desse processo para as transformações maiores necessárias, produzindo diálogos entre os diferentes movimentos socioterritoriais.

Mesmo que todos os sujeitos dos movimentos populares pertençam a uma única classe de subalternizados, no entanto, a organização ocorre em categorias diferentes, cada qual com suas prioridades. Esse fortalecimento dos revides locais, a multiplicidade das estratégias singulares de resistência, produzirá revezes cada vez maiores ao poder estabelecido. Outros revides e rearranjos serão necessários para que a disputa continue e, tenhamos ao final, transformações vindouras nas relações de força entre capital e

trabalho, capital/latifúndio e campesinato, com o trabalho autônomo e associado suplantando o capital e suas formas de opressão e exploração da mão de obra do trabalhador assalariado e da subalternização do trabalho familiar camponês.

Por fim, este trabalho acadêmico representa o esforço desse camponês assentado-militante-professor-geógrafo em superar as barreiras impostas pelo sistema, contribuição enquanto intelectual orgânico, comprometido com as comunidades tradicionais e camponesas, para superação das amarras imposta pelo modo capitalista de produção.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1992.

ALENTEJANO, Paulo, Assistência Técnica Rural. In: CALDART, Roseli Salet; PEREIRA, Isabel Pereira; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão Popular, 2012.

ALBANEZ, J. L.; JESUS, L. C. Penetrando domínios da Matte Larangeira: produtores independentes e frentes pioneiras. XIV Encontro Regional de História - ANPUH, **Anais...**, Rio de Janeiro, 2010.

ALBANEZ, Jocimar Lomba. **Ervais em Queda: transformações no campo no extremo-sul de Mato Grosso (1940-1970)**. Dourados: UFGD, 2013.

ALBERT, André (Org.). **Marx pelos marxistas**. Ed. Boitempo: São Paulo, 2019.

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. O conceito de classe camponesa em questão. **Revista Terra Livre**, v. 2, n. 21, 2003.

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. (Org.). **A questão agrária em Mato Grosso do Sul: uma visão multidisciplinar**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2008.

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida, PAULINO, Eliane Tomiasi. **Terra e território: a questão camponesa no capitalismo**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2010.

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida. Aliança terra-capital em Mato Grosso do Sul: redefinições no campo e na cidade. In: Edima Aranha Silva; Rosemeire Aparecida de Almeida. (Org.). **Território e territorialidades em Mato Grosso do Sul**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2011, v. 1, p. 103-134.

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida. Recriação camponesa no Bolsão/MS em tempos de impérios de papel: ambiguidade e resistência. VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária - SINGA. Curitiba, 2017. **Anais...** Disponível em:

<https://singa2017.files.wordpress.com/2017/12/gt13_1506911526_arquivo_trabalho-completo-singa-2017.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

ALMEIDA, Valdinei de. **Possibilidades e limites da produção curricular**: um estudo de caso em um Centro Familiar de Formação em Alternância (CEFFA) do município de São Mateus – ES. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. São Mateus, 2018.

ANDRADE, Manuel Correia de. **Latifúndio e reforma agrária no Brasil**. São Paulo: Ed. Duas Cidade, 1980.

ANDRADE, Gilmar Dos Santos; CHAGAS, Rita de Cácia Santos. Assistência técnica e extensão rural na escola Família agrícola do sertão: entre as necessidades dos camponeses e a política de ATER do MDA. **Entrelaçando: Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, n. 6, v. 1, p. 61-74, 2012.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvido na Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. In: DALBEN, Ângela; LEAL, Júlio Diniz Leiva; SANTOS, Lucíola Santos (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Tempo-Escola e Tempo-Comunidade: territórios educativos na Educação do Campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Territórios educativos na Educação do Campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Col. Por uma Educação Básica do Campo, n. 2).

ARROYO, Miguel Gonzales. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007a.

ARROYO, Miguel Gonzales. Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007b.

ARRUDA, Gilmar. **Frutos da terra**: os trabalhadores da Matte Larangeira. Londrina: Ed. UEL, 1997.

ASSELIN, Vitor. Grilagem: **Corrupção e violência em terras do Carajás**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes/CPT, 1982.

ASSUNÇÃO, Adenilso dos Santos. **Da Legislação para as Escolas do Campo à práxis cotidiana da E.M. Eldorado – Sidrolândia**: por educação, terra e cidadania. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação do Campo). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2011.

ASSUNÇÃO, Adenilso dos Santos. **A educação popular e a educação do/no campo**: perspectivas para uma educação inclusiva aos camponeses. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia). Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, 2016.

ASSUNÇÃO, Adenilso dos Santos; BERNARDELLI, Mara Lucia Falconi da Hora. Educação popular e educação do/no campo: perspectivas para uma educação inclusiva – a Escola Família Agrícola em Sidrolândia – MS. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 2, n. 3, p. 294-322, 2017.

AVELINO JÚNIOR. Francisco José. A geografia dos conflitos pela terra no Mato Grosso do Sul. In: ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. **A questão Agrária em Mato Grosso do Sul**: uma visão multidisciplinar. Campo Grande: UFMS, 2008.

AZEVEDO, Antúlio José de. A formação de técnicos agropecuários em alternância no Estado de São Paulo: uma proposta educacional inovadora. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 1998.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Relatório Antropológico de Furnas do Dionísio**. Relatório Antropológico de Furnas do Dionísio. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares – Projeto de Mapeamento e sistematização das áreas de comunidades remanescentes de quilombo, 1988.

Barbosa, Ycarim Melgaço. O movimento Camponês de Trombas e Formoso. **Revista Terra Livre**, n. 6, p. 115-122, 1988.

BARBOSA, Priscila Maria Romero. **O construtivismo e Jean Piaget**. Educação Pública, Cicerj, 2015. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/12/o-construtivismo-e-jean-piaget>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo. ANPED (Grupo de Trabalho Educação Popular n. 6), 2006. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-3377-int.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

BEGNAMI, João. B. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e alternâncias**. Um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Universidade de Nova Lisboa, Portugal, 2003.

BEGNAMI, João Batista. Pedagogia da Alternância como sistema educativo. **Revista de Formação por Alternância**. Brasília: UNEFAB, 2006.

BEZERRA, Aida. As atividades em educação popular. In: BEZERRA, A.; BRANDÃO, C. R. (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1980.

BIANCHINI, Valter. **Vinte anos do PRONAF, 1995 - 2015: avanços e desafios**. Brasília, MDA, 2015.

BITTAR, Marisa. Sonho e realidade: vinte e um anos da divisão de Mato Grosso. **Multítemas** – Periódico das comunidades departamentais da Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, n. 15, p. 93-124, out. 1999.

BORGES, Maria Celma. Escravos, roceiros e povos originários em Sant'Ana de Paranaíba: terra e liberdade nos campos do Sul de Mato Grosso (séculos XVIII e XIX). **Revista Mundos do Trabalho**, vol. 4, n. 8, jul-dez. 2012.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1992.

BOSI, Alfredo. **Ideologia e contraideologia: temas e variações**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BOURGEON, Gil. **Socio-pédagogie de l'alternance**. France, Mésonance: UNMFREO, n. 1, 1979.

BRAND, Antonio J. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da Palavra**. Tese (Doutorado em História), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Lei n. 601**, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm>. Acesso em: 26 jun. 2018.

BRASIL. **Lei Imperial n. 3.353**, 13 mai. 1888. Lei Áurea. Rio de Janeiro: Paço do Senado, 1988. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/385454>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.354**, 31 jan. 1912. Dispões sobre a concessão da autorização à Brazil Land Cattle and Packing Company para continuar a funcionar na República. Disponível em: <<https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1912-01-31;9354>>. Acesso em: 16 out 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.666**, 21 jun. 1993. institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Brasília, DF, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**. Leis de Diretrizes da Educação de Base – LDB, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**, Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Deliberação n. 40**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. Caderno de Subsídios, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Decreto nº 4.739. **Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 01/2006**. Reconhece a Metodologia em Alternância. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.494**, de 20 de jun. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Institui os Territórios da Cidadania, **Decreto 40.117**. Brasília, DF, 2008a.

BRASIL. **Lei 11.788**, de 25 set. 2008. Dispõe sobre estágio obrigatório de estudantes, Brasília, DF, 2008b.

BRASIL. **Decreto Presidencial n. 7.352**. Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, Brasília, DF, 2010.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo demográfico**. 2010.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Camponeses mortos e desaparecidos: excluídos da Justiça de transição**. Brasília: Projeto Direito à Memória e à Verdade, Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Comércio Exterior. **Exportações do Mato Grosso do Sul por fator agregado**, 2018. Disponível em: <<http://comexstat.mdic.gov.br/pt/tutorial>>. Acessado em: 30 jun. 2018. Acesso em: 26 jun. 2019.

BRASIL. **Lei 14.113**, de dez. 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF, 2020.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A revolução capitalista**. Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas FGV-EESP. Texto para discussão 422, Jun. 2016.

BURDEAU, Georges. **O Estado**. Trad., GALVÃO, Maria Ermantina de Almeida Prado. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2005.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia da terra**: Formação de identidade e identidade de formação. Cadernos do ITERRA, Veranópolis, RS, n. 6, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: (Org.) MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia M. Santos Azevedo de. **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação no Campo**. Brasília, DF, Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Educação Profissional na perspectiva da Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salet (Org.); FETZNER, Andréa Rosana; RODRIGUES, Romir; FREITAS, Luiz Carlos de. **Caminhos para a transformação da escola**: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Pereira; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete; STÉDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana. (Org.) **Caminhos para transformação da Escola 2**: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2015.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A barbárie moderna do agronegócio-latifundiário-exportador e suas implicações socioambientais. **Agrárias**, n. 13, p. 169-195, 2010.

CAMACHO, Rodrigo Simão; CUBAS, Tiago, E. A. A recriação dos territórios camponeses por meio da produção de alimentos e energia: a experiência do MPA em Frederico Westphalen - RS. São Paulo: **Agrária**, n. 15, p. 4-44, 2011.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Conhecendo os camponeses-estudantes e os seus territórios no município de Paulicéia-SP: trabalho familiar, lazer e escola. **Revista NERA**, ano 14, n. 18, 2011.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. Tese (Doutorado em Geografia) - FCT-UNESP, Presidente Prudente, 2014a.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Algumas considerações acerca do modo de vida camponês. **Revista Fórum Ambiental**. 2014b. Disponível em: <https://www.amigosdanatureza.org.br/publicacoes/index.php/forum_ambiental/article/view/771/pdf>. Acessado em: 14 ago. 2019.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Educação do Campo e desenvolvimento socioterritorial multidimensional no Pronera. **Cadernos de Agroecologia**, [S.l.], v. 11, n. 2, dez. 2016.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A educação do campo em disputa: resistência versus subalternidade ao capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.649-670, jul.-set., 2017.

CAMACHO, Rodrigo Simão; FERNANDES, Bernardo Mançano. Crítica a crítica ao paradigma da educação do campo. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, p. 49-73, set./dez. 2017.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Os movimentos socioterritoriais camponeses como sujeitos coletivos educativos: trajetórias dos camponeses-militantes no PRONERA/CEGEO. In: COELHO, Fabiano; CAMACHO, Rodrigo Simão. **O campo no Brasil contemporâneo: do governo FHC aos governos Petistas (Protagonistas da/na Luta pela Terra/Território e das Políticas Públicas – Vol. II)**. Curitiba: CRV, 2018. v.2, p. 301-340.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O território como categoria da Educação do Campo: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades. **Revista NERA**, Presidente Prudente v. 22, n. 48, pp. 38-57, Dossiê – 2019a.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O paradigma originário da educação do campo e a disputa de territórios materiais/imateriais com o agronegócio. **Revista NERA** (UNESP), v.22, n. 50, p.64 - 90, 2019b.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Educação do campo e territórios/territorialidades camponesas: terra, família e trabalho. In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Orgs.). **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Ed. Autêntica, 2019c. (Coleção caminhos da educação do campo, v. 9).

CAMPESTRINI, Hidelbrando; GUIMARÃES, Acyr Vaz. **História de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: Gráfica e Editora Brasília, 1995.

CAPRILES, René. **Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista**. São Paulo: Ed. Scipione, 1989.

CARVALHO, Horácio Martins de. Camponeses no capitalismo. In: CARVALHO, Horácio Martins. **O campesinato no século XXI: possibilidades e condicionamentos do desenvolvimento do campesinato no Brasil**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005.

CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude do campo. In: CALDART, Roseli Salet; PEREIRA, Isabel Pereira; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão Popular, 2012.

CHAYANOV, Alexander. A teoria dos sistemas econômicos não capitalistas [1924]. In: SILVA, J. G. da; STOLCKE, V. (Org.). **A Questão Agrária – Weber, Engels, Lênin, Kautsky, Chayanov, Stalin**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.

CHAYANOV, Alexander. **La organización de la unidad económica campesina**. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión, 1985.

CHAYANOV, Alexander. **A Teoria das Cooperativas Camponesas**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2017.

CLEMENTL, Hebe: **La abolición de la esclavitud en América Latina**. Buenos Aires, AR: Ed. La Pléyade. 1974.

COELHO, Fabiano. **A prática da mística e a luta pela terra no MST**. Dissertação (Mestrado em História), PPGH – UFGD, 2010.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA - CPT. **História** – Comissão Pastoral da Terra/Mato Grosso do Sul (1978 – 1992). Campo Grande/MS, 1993.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA – CPT. **Histórico**. 2010. Disponível em: <<https://www.cptnacional.org.br/sobre-nos/historico>>. Acesso em: 24-03.2021.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA – CONTAG. 11º Congresso Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais. **Anais...** Brasília, 2013.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL – CNBB. **Igreja e problemas da terra: documentos n. 17**. São Paulo: Edições Paulinas, 1980.

CORRÊA FILHO, Virgílio. **Fazendas de gado no Pantanal Mato-Grossense**. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura-Serviço de Informação Agrícola, 1955.

CORRÊA, Valmir Batista. **Coronéis e bandidos em Mato Grosso 1889 – 1943**. Campo Grande: Ed. UFMS, 1995.

COUTINHO, Luciano; SARTI, Fernando. A política industrial e a retomada do desenvolvimento. In: LA-PLANE, Mario et. al. **Internacionalização e desenvolvimento da indústria no Brasil**. São Paulo: Editora da Unesp/Instituto de Economia da Unicamp, 2003.

- CRUZ, Germano Vera. **Metodologia de pesquisa científica em ciências humana e sociais**. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2018.
- CRUZ, Manoel Braga. A Igreja e a ordem democrática. **Revista UPC**, p. 211-226, 2014.
- CUNHA, Euclides da. **Os sertões**. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1982.
- DELGADO, Guilherme Costa. A questão agrária hoje. In: COELHO, Fabiano; CAMACHO, Rodrigo Simão. **O campo no Brasil contemporâneo: do governo FHC aos governos Petistas (Questão Agrária e Reforma Agrária – v. I)**. Curitiba: Ed. CRV, 2018.
- DELGADO, Nelson Giordano. Commodities agrícolas. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Pereira; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão Popular, 2012.
- DERENGOSKI, Paulo Ramos. **Os rebeldes de Contestado**. Porto Alegre, RS: Tchê, 1987.
- DINIZ, Paulo Cesar Oliveira. **Ação coletiva e convivência com o semiárido: a experiência da articulação do semiárido paraibano**. Dissertação (Mestrado – Programa de pós-graduação em sociologia), UFCG. Campina Grande, PB, 2002.
- DRAIBE, Sônia. **Rumos e metamorfoses: um estudo sobre a constituição do Estado e as alternativas da industrialização no Brasil 1930-1960**. (Coleção Estudos Brasileiros; v. 84). Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1985.
- DUFFAURE, André. **Educación, Médio y Alternancia**. Buenos Aires: APEFFA, 1993.
- ECKERT, Córdula. **Movimento dos Agricultores sem Terra no Rio Grande do Sul (1960-1964)**. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Ciências de Desenvolvimento Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 1984.
- ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA ROSAL DA ROCHA RODRIGUES. **Projeto Político e Pedagógico**. 2015.
- ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA ROSAL DA ROCHA RODRIGUES. **Currículo escolar**. 2017.
- ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **A Casa Familiar Rural: formação com base na Pedagogia da Alternância**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.
- FABRINI, João E. **A posse da terra e o sem-terra no sul de Mato Grosso do Sul: o caso Itaquiraí**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – FCT/UNESP, Presidente Prudente, 1995.

FABRINI, João Edmilson. **Assentamentos de Trabalhadores Sem-Terra: Experiências e Lutas no Paraná.** Marechal Cândido Rondon, PR: LGeo, 2001.

FABRINI, João Edmilson; ROSS, Djoni. **Conflitos territoriais entre o campesinato e o agronegócio latifundiário.** São Paulo: Outras Expressões, 2014.

FELICIANO, Carlos Alberto. **Movimento camponês rebelde: a reforma agrária no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2006.

FERNANDES, Florestan. As mudanças sociais no Brasil. In: IANI, O. (Org). **Florestan Fernandes.** São Paulo: Ed. Ática, 1991.

Fernandes, Bernardo Mançano. Reforma Agrária e modernização no campo. **Terra Livre**, n. 11-12. São Paulo: AGB, 1996, p. 153-175.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra: formação e territorialização em São Paulo.** São Paulo: Ed. Hucitec, 1999.

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

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária, pesquisa e MST.** São Paulo: Ed. Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época: v. 92).

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo; CARLDART, Roseli Salet (Org.). **Educação do Campo: identidade políticas públicas.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4).

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos Sociais e Espacialização da Luta pela Terra. XVII Encontro Nacional de Geografia Agrária, Gramado. **Anais...**, 2004a. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ProdElienai.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. Lincoln Institute of Land Policy e na Harvard University: debatendo a questão do acesso à terra e conflitos agrários no Brasil. **Seminários**, 2004b. Disponível em: <<http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/71/f1301questo-agraria-conflitualidade-e-territorialidade.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G., CALDART, R.S., MOLINA, M.C. **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2004c.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salet. “Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo: texto preparatório’”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004. (Por Uma Educação do Campo, n. 1).

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. p. 53-91. (Por Uma Educação do Campo, n. 5).

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. **ENAPEC**, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do Território. In: **Campesinato e Território em disputas**. PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson (Orgs.). São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial**. UNESP, 2008b. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/nera/arti.php>>. Acesso em: 05 out. 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Sobre a Tipologia de Territórios**. 2010. Disponível em: <<file:///E:/Downloads/Sobre%20a%20tipologia%20de%20territorios.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território camponês. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 746-750.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico**. Tese (livre-docência), Presidente Prudente: v. 1, 2013. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/ltid/textos-volume1-bmf2013.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Territórios paradigmáticos: uma leitura preliminar da produção do conhecimento na geografia agrária brasileira a partir dos Encontros Nacionais e dos Congressos Brasileiros de Geógrafos. **Revista Terra Livre**, ano 30, v. 2, n. 42, 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano; WELCH, Clifford A.; GONÇALVES, Eliane C. **Os usos da terra no Brasil: debates sobre políticas fundiárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesco, 2014. (Vozes do campo).

FERRARI, Glaucia Maria; FERREIRA, Oseias Soares. *Pedagogia da Alternância nas produções acadêmicas no Brasil (2007-2013)*. **Rev. Bras. Educ. Campo**. Tocantinópolis, v.1, n.2, p. 495-523, jul./dez, 2016.

FILONOV, G. N. **Anton Makarenko**. (org.) BAUER, Carlos; BUFFA, Ester. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, Coleção Educadores, 2010.

FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Belo Horizonte: Ed. Fabrefactum, 2010.

FLORENTINO, Manolo; AMANTINO, Márcia. Uma morfologia dos quilombos nas Américas, séculos XVI-XIX. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.19, supl., dez. 2012, p.259-297.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Oficina de planejamento**, 2014. Disponível em: <<https://www.docsity.com/pt/forum-nacional-de-educacao-do-campo-fonec/4918277/>>. Acesso em: 11 dez. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.

FOWERAKER, Joe. **A luta pela terra: a economia política da fronteira pioneira no Brasil de 1930 aos dias atuais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Ed. Expressão Popular, 2012.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Ed. Nacional, 1965.

GADELHA, Regina Maria A. F. **As missões jesuíticas do Itatim: estruturas sócio-econômicas do Paraguai colonial. Séculos XVI e XVII**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. (Orgs.). **Educação Popular: Utopia Latino Americana**. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico n. 1. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3909/2386>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos Ceffa no mundo**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GIFRE, Francisco Martinell. **Las Familiares Agrarias**. Madrid: Confederación Española de Cajas de Ahorros, 1971.

GIFRE, Francisco Martinell. **La Juventud del silencio; testimonios y experiencias de las Escuelas Familiares Agrarias**. Madri: Ed. Majisterio Español. 1974.

GIMONET, Jean-Claude. **Alternance et relations humaines**. (Mésologie, alternance). Paris: UNMFREO, 1984.

GIMONET, Jean-Claude. A alternância na formação: método pedagógico ou novo sistema educativo? A experiência das Casas Familiares Rurais. In Demol, J., & Pilon, J. (Orgs.). **Alternance, développement personnel et local** (p. 51-66) Paris: Ed. Le Harmattan, 1998, p. 51-66.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, 1, UNEFAB. **Anais...** Salvador 1999.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Trad. Thierry de Burghgrave. Petrópolis-RJ: Vozes, Paris: AIMFR, 2007. (Coleção Aidefa – Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância).

GIMONET, Jean-Claude. **A alternância na formação “Método pedagógico ou novo sistema educativo?”** A experiência das Casas Familiares Rurais. UFRJ, 2014. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/Educacao-MII/2SF/Alternancia.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2019.

GOHN, Maria da Glória. **Uma proposta teórico-metodológica para a análise dos movimentos sociais na América Latina**. Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

GOLOVATY, Ricardo. A escola do trabalho de Moisey Pistrak (1918-1929): crítica da educação politécnica bolchevique. **Revista Enfrentamento**. Goiânia, ano 12, n. 22, jul-dez, 2017.

GOMES, Aguinaldo Rodrigues; NOVAES, Sandra Nara da Silva. Campos de Xerez: palco de lutas e conflitos pela exploração da mão-de-obra indígena. **Albuquerque: Revista de História**, Campo Grande, MS, v. 2 n. 4 p. 57-80, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufms.br/index.php/AlbRHis/article/viewFile/3950/3152>>. Acesso em: 16 set. 2018.

GOMES, Iria Zanoni. **1957**, a revolta dos posseiros. Curitiba: Criar Edições, 1987.

GRAMSCI, Antônio. **Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 5, 2001.

GRAZIANO DA SILVA, José. **A nova dinâmica da agricultura brasileira**. Campinas, SP: UNICAMP. IE, 1998.

GRAZIANO DA SILVA, José. **O Novo Rural Brasileiro**. Campinas: IE/UNICAMP, 1999.

GRESSLER, Lori Alice; SWENSSON, Lauro Joppert. **Aspectos históricos do povoamento e da colonização do Estado de Mato Grosso do Sul**: destaque especial ao município de Dourados. Dourados, MS: L.A. Gressler, 1988.

GUBERT, Raphaela; TORRES, Tattiana; MARRIOTT, Rita de Cassia Veiga; TORRES, Patrícia Lupion. A formação Continuada a Distância de Professores no Programa Agrinho: Uma Proposta de Educação Ambiental. **J. Knowl. Eng. Manag.** Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 211-224, 2014.

GUEDES, Walter. A estratégia de integração do Sul do estado de Mato Grosso ao território nacional durante o governo Vargas: uma análise a partir da criação da colônia agrícola nacional de dourados em 1943. **Revista do Departamento de Geografia da USP**, v. 31, 2006.

GUIMARÃES, Alberto Passos. O complexo agroindustrial. **Revista Reforma Agrária**, n. 6, ano 7, nov./dez., 1977.

GUZMÁN, Eduardo Sevilla; MOLINA, Manuel Gonzalez de. **Sobre a evolução do conceito de campesinato**. Trad. GUTERRES, Ênio; CARVALHO, Horacio Martins de. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

HARVEY, David. **A Produção Capitalista do Espaço**. São Paulo: Annablumme, 2006. (Coleção Geografia e Adjacências).

HARVEY, David. **O Enigma do Capital e as Crises do Capitalismo**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2011.

HEGEL, Georg. A Fenomenologia do Espírito. São Paulo: Vozes, 2003. Apud ZAGO, Luiz Henrique. O método dialético e a análise do Real. **Revista Kérion de Filosofia**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0100-512X&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 abr. de 2019.

HOBBSAWM, Eric. A volta da narrativa. In: **Sobre História**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1998.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **O extremo Oeste**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

KAGEYAMA, Ângela. Desenvolvimento rural: conceito e medida. **Revista CC&T**, v. 21, n. 3, 2004.

KAUTSKY, Karl. **A questão agrária**. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1986.

KLEIN, Herbert S. **Escravidão africana: América Latina e Caribe**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

KONSTANTINOV, Fedor. **Teoria Materialista da História**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1961.

KORNIS, Mônica. **Juventude Universitária Católica (JUC)**. Verbetes. Fundação Getúlio Vargas, 2020. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbetes-tematico/juventude-universitaria-catolica-juc>>. Acesso em: 31 ago. 2020.

KROEBER, A. L. **Anthropology**. New York: Ed. Harcourt, Brace and Co., 1948.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1997.

LAMOSO, Lisandra Pereira. Dinâmicas produtivas da economia de exportação no Mato Grosso do Sul – Brasil. **Mercator**, Fortaleza, v. 10, n. 21, p.33-47, jan./abr., 2011.

LEFEBVRE, Henri. **Le Matérialisme Dialectique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal e lógica dialética**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LEFEBVRE, Henri. **Métaphilosophie**. Paris: Édition Syllepse, 2000.

LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Sérvolo de. Agronegócio. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

LENHARO, Alcir. **Colonização e trabalho no Brasil:** Amazônia, Nordeste e Centro Oeste. Campinas: Unicamp, 1986.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia.** São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Os economistas).

LOPES, Joaquim Francisco. **Derrotas. Campo Grande:** Instituto Hist. e Geograf. de Mato Grosso do Sul, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar? **Revista Pátio.** Porto Alegre: ARTMED, ano 3, nº 12, fev./abr. de 2000. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2020.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Autonomia. In: STRECK, Danilo R. (Coord.); Euclides Rendín y Jaime Zitkoski (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** Lima: CEAAL. 2015.

MANFIO, Elisandra; PACHECO, Luci M. Duso. Um olhar sobre a formação do professor no cenário atual da educação do campo. **Revista Pedagogia em Questão**, v. 3 e 4, nº 3 e 4, p. 85-108, 2006.

MANFRED, S. M. A educação popular no Brasil: uma releitura a partir de Antonio Gramsci. In Bezerra, A., Brandão, C. R. (org.). **A questão política da educação popular.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1980.

MAO TSE-TUNG. **Notas del presidente Mao sobre capitalismo burocrático.** 2. ed. Lima: Ed. Alborada, 2008.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Ed. Atlas, 2003.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana.** Trad. LINDOSO, Felipe José. São Paulo: Expressão Popular: Clacso, 2008. (Coleção pensamento social latino-americano).

MARISSOWA, Mitsue. **A História da luta pela Terra e o MST.** São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2001.

MARQUES, Eduardo C. **Estado e Redes Sociais:** Permeabilidade e Coesão nas Políticas Urbanas no Rio de Janeiro. São Paulo: FAPESP; Rio de Janeiro: Ed. Revan, 2000.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. A atualidade do uso do conceito de camponês, **Revista Nera**, ano 11, n. 12, p. 57-67, jan./jun., 2008.

MARTINS, Fernando José. **Educação do Campo:** processo de ocupação social e escolar. Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2009. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n2/06.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2019.

- MARTINS, José de Souza. **Os Camponeses e a Política no Brasil**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1981.
- MARTINS, José de Souza. **A militarização da questão agrária**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1984.
- MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. São Paulo: Ed. Hucitec. 1986.
- MARTINS, José de Souza. **Expropriação e violência**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1991.
- MARTINS, José de Souza. **O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1994.
- MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1997.
- MARX, Karl; FREDERICH, Engels. Ideologia, pág. 18-20. In: SODRÉ, Nelson Werneck. **Fundamento do materialismo histórico**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1968.
- MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **Textos**. São Paulo: Ed. Alfa-Omega, 1977.
- MARX, Karl. **Teorias da mais-valia**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1980.
- MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **Manifesto do Partido Comunista**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1996.
- MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2007.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política, livro terceiro: o processo global de produção capitalista**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, v. 1, 2008.
- MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2011.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo Editorial, l. 1, v.1, 2013.
- MATO GROSSO. O município de Campo Grande em 1922. Pub. Da Intendência. In GRESSLER, Lori Alice; SWENSSON, Lauro Joppert. **Aspectos Históricos do povoamento e da colonização do Estado de Mato Grosso do Sul: destaque especial ao município de Dourados**. Dourados, 1988.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n. 10.636 de 23 abr. 2017**. Parecer técnico aprovação funcionamento da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues, 2017.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Meio Ambiente, do Planejamento, da Ciência e Tecnologia – SEMAC. **Comércio exterior**, 2015. Disponível em: <<https://www.imasul.ms.gov.br/>>. Acesso em: 29 de nov. de 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Meio Ambiente, **Desenvolvimento Econômico, Produção e Agricultura Familiar** - SEMAGRO, 2016. Disponível em: <<http://www.semagro.ms.gov.br/?s=MAPAS>>. Acesso em: 29 de nov. de 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Agência de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural do Mato Grosso do Sul – AGRAER. **Mapa dos assentamentos do Mato Grosso do Mato Grosso do Sul**. Pesquisa de campo, 2019.

MEDEIROS, Leonilde Sérvo de. **História dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

MENEZES NETO, Antonio Júlio de. Formação de professores para a Educação do campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, Coleção Caminho da Educação do Campo, 2009.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. Campinas: Ed. Unicamp/Boitempo, 2002.

MICHEL, Jean. A. P' école des ponts et. Chaussées: stages et alternance – Expérience d' hier et d'aujourd'hui. In: **Education et alternance**. Paris: Ed. Edilge. 1982.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. 2019.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOLINA, Mônica C. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Por uma educação do campo**, Cad. 7. Brasília: INCRA, MDA, 2008.

MOLINA, Mônica C.; FREITAS, Helena C. de A. (Orgs.) **Em Aberto – Educação do Campo**. INEP/MEC, 2012.

MONTEIRO, Marcos Antonio (Org.). **Retrato falado da alternância: sustentando o desenvolvimento rural através da educação**. Governo de São Paulo, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paulo Souza, 2000.

MONTENEGRO, Jorge. Conflitos pela terra e pelo território: ampliando o debate sobre a Questão Agrária na América Latina. In: SAQUET, M. A.; SANTOS, R. A. dos. (Orgs.). **Geografia Agrária, território e desenvolvimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MORAES, Antônio Carlos Robert; COSTA, Wanderley Messias. **A Valorização do Espaço – Geografia Crítica**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOREIRA, Antônio. Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.

MORENO, Gislaine. **(Des)caminhos da apropriação capitalista em Mato Grosso**. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo, 1994.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2004.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand, 2000.

MOUNIER, Emmanuel. **Le personalisme**. Paris: Les Presses universitaires de France, 1961. Collection: Que sais-je?

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA. **Nossas Lutas e conquista**. São Paulo: Publicação da Secretaria Nacional do MST, 2009. Disponível em: <<https://mst.org.br/2009/11/18/nossas-lutas-e-conquistas/>>. Acesso em: 18 mai. 2019.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA. **Criado há 10 anos, FONEC segue como instrumento de luta e defesa da educação**. São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://mst.org.br/2020/08/18/criado-ha-10-anos-fonec-segue-como-instrumento-de-luta-e-defesa-da-educacao/>>. Acesso em: 03 jan. 2020.

MUNARIM, Antônio. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. Grupo de Trabalho Movimentos sociais e educação, 31ª Reunião Anual da ANPED, **Anais...** Caxambu, MG, 2008.

NARDOQUE, Sedeval; KUDLAVICZ, Mieczslau; MELO, Danilo Souza. Acampamentos em Mato Grosso Do Sul: retomada da luta pela terra? **Revista NERA-DATA LUTA**, 2018.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação do Campo e Escola Família Agrícola de Goiás: O caminhar da teimosia de um movimento social educativo. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.8, p.79-95, jan./abr. 2003.

NEVES, Delma P. **A agricultura familiar e o claudicante quadro institucional**. Inédito. 2001.

NOSELLA, Paolo. **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**. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação). São Paulo: PUC, 1977.

NOVAES, Henrique Tohan. (Org.) **O retorno do caracol à sua concha: alienação e desalienação em associações de trabalhadores**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOVAES, Regina Reys. **De corpo e alma: catolicismo, classes sociais e conflitos no campo**. Rio de Janeiro: Graphia, 1997.

NOVE-JOSSERAND, Florent. **A história surpreendente das Casas Família Rural**. Paris: Ed. Empire, 1987.

NÚCLEO DE ESTUDO, PESQUISA E PROJETOS DA REFORMA AGRÁRIA. Mapas dos assentamentos no Brasil. Presidente Prudente: **Revista NERA – DATALUTA/UNESP**, 2019.

NÚCLEO DE ESTUDO, PESQUISA E PROJETOS DA REFORMA AGRÁRIA. Mapas dos assentamentos no Brasil. Presidente Prudente: **Revista NERA – DATALUTA/UNESP**, 2020.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Modo capitalista de produção, agricultura**. São Paulo: Ática, 1986.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A geografia das lutas no campo**. São Paulo: Contexto, 1994.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A agricultura camponesa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997a.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A fronteira Amazônica Mato-Grossense: grilagem, corrupção e violência SP**. USP/FFLCH. Livre Docência (mimeo) 1997b.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A geografia agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro. In: CARLOS, Ana F. A. (Org.). **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Barbárie e modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil. **Revista Terra Livre**, São Paulo: AGB, ano 19, v. 2, n. 21, p. 113-156, jul./dez. 2003.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Os mitos sobre o agronegócio no Brasil. In: Encontro Nacional do MST. **Anais...** São Miguel do Iguaçu-PR, 2004.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: FFLCH, 2007.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. O nó da questão agrária em Mato Grosso do Sul. In: ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de (Org.). **A questão agrária em Mato Grosso do Sul: uma visão multidisciplinar**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2008.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A mundialização da agricultura brasileira. XII Colóquio Internacional de Geocrítica. **Anais...** 2012. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/14-A-Oliveira.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2018.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A mundialização da agricultura brasileira**. São Paulo: Iãnde Editorial, 2016.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: SECADI-LACED-Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, Francisco M. C. de. **Aproximações ao enigma: o que quer dizer desenvolvimento local?** São Paulo: Polis - Programa Gestão Pública e Cidadania/EASP/FGV, 2001.

OLIVEIRA, Marcos Marques de (Org). **Vozes e visões do campo**. São Paulo: Petrópolis, 2009.

PACHECO, Luci M. D.; PIOVESAN, Juliane. Educação do Campo: desafios e perspectivas para a formação docente. **Revista de Ciências Humanas**, v. 15, n. 24, p. 47-59, 2014. Disponível em: <revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/1378/1726>. Acesso em: 27 set. 2020.

PALMEIRA, Moacir. Os anos 60: revisão crítica de um debate. Seminário Revisão Crítica da Produção Sociológica Voltada para a Agricultura. **Anais...** São Paulo, 1984.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: Uma leitura desde o Campo Democrático e Popular**. Porto Alegre: CAMP: Tomo editorial, 2001.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: STRECK, Danilo R. (Coord.); Euclides Rendín y Jaime Zitzoski (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Lima: CEAAL. 2015.

PAULINO, Eliane Tomiasi. A diversidade das lutas na luta pela terra. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Três Lagoas-MS**, v. 1, n. 4, nov. 2006.

PEREIRA, Carlos Olavo da Cunha. **Nas terras do rio sem dono**. Rio de Janeiro: Record, 1990.

PESSOTTI, Alda Luzia. **Escola Família Agrícola: Uma Alternativa para o ensino rural**. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Administração do Sistema Educacional - Fundação Getúlio Vargas, 1978.

PLEKHANOV, Gueorgui. *Essaissurl' histoire du matérialisme*. In: SODRÉ, Nelson Weneck. **Fundamento do materialismo histórico**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

POLITZER, Georges; BESSE, Guy; CAVEING, Maurice. **Princípios fundamentais de filosofia**. Trad. J. C. Andrade. São Paulo: Hemus, 1970.

POMAR, Wladimir. **Os latifundiários**. São Paulo: Página 13, 2009.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección SurSur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set., 2005. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.br>>. Acesso em: 15 out. 2018.

PREOBRAZHESNKY, e. The New Economics. Clarendon Press, Oxford, 1965. *Apud* VELHO, Otávio Guilherme. **Capitalismo autoritário e campesinato**. Rio de Janeiro: Ed. Difusão, 1977.

PREZIA, Benedito; HOORNAERT, Eduardo. **Esta terra tinha dono**. São Paulo: FTD, 1995.

PRONZATO, Carlos. **19 poemas da terra**. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/392692343/19-Poemas-Sem-Terra-Carlos-Pronzato>>. Acesso em: 16 mai. de 2019.

PUIG-CALVÓ, Pedro. Que orientação profissional é possível promover no Ensino Fundamental. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília: UNEFA, n. 1, set. 2005.

PUREZA, José. **Memória camponesa**. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1982. (Coleção Nossos Dias).

QUAINI, Massimo. **Marxismo e geografia**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e terra, 1979.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Família Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional**. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2004.

QUEIROZ, Paulo Roberto Cimó. A Companhia Mate Laranjeira, 1891-1902: contribuição à história da empresa concessionária dos ervais do antigo Sul de Mato Grosso. III Congresso Latinoamericano de Historia Económica y XXIII Jornadas de Historia Económica Simposio 5: Transportes y Servicios en los Mercados Regionales y Nacionales en América Latina (Siglos XIX y XX). **Anais...** San Carlos de Bariloche, 23 a 27 out. 2012.

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, Ano 17, n. 37, 2002.

RAFFESTIN, Claude. **Por Uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ed. Ática, 1993.

REVISTA GLOBO RURAL. **Rede Globo é premiada por campanha que valoriza o agro**. 2017. Disponível em: <<https://revistagloborural.globo.com/Noticias/noticia/2017/01/rede-globo-e-premiada-por-campanha-que-valoriza-o-agro.html>>. Acesso em: 21 out. 2018.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**. Liberdade, autonomia e emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2010.

RODRIGUES, José Barbosa. **Isto é Mato Grosso do sul: Nasce um estado**. São Paulo: Vaner Bicego, 1978.

ROSENTAL, Mark; STRAKS, G. **Categorías del Materialismo Dialéctico**. Ciudad do México: Ed. Grijalbo, 1958.

ROSNAY, Joe. La Microscope, vers une vision globale. 1975. In: GIMONET, Jean-Claude. **A alternância na formação “Método pedagógico ou novo sistema educativo?** Paris: Ed, L’Harmattan, 1998.

ROUILLER, Robert. Escola Família Agrícola: Uma instituição educativa, 1980. In: **Formación d’Adolescents et Alternance**. Coleção Mesonance, Nº 3-II, Editions Universitaires, UNMFREO, pp. 13-31 (Texto da interna). tradução Thierry de Burghgrave, UNEFAB, 1999, Brasília

RUBENICH, Claudir José. **Avaliação da eficiência da Escola Família Agrícola – COAAMS no desenvolvimento de comunidades rurais**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), 2004.

SADER, Maria Regina Cunha de Toledo. **Espaço e luta no bico do papagaio**. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências, Humanas, Universidade de São Paulo, 1986.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2001.

SANTOS, Clarice Aparecida. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. In: Caldart, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012, p. 629 - 631.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL - SENAR. **O futuro é agro - 2018-2030**. 2015. Disponível em: <<https://www.cnabrazil.org.br/assets/arquivos/Plano-de-Estado-Completo-21x28cm-WEB-12-09.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2019.

SAUL, Tamine Santos; RODRIGUES, Ricardo Antônio; AULER, Neiva Maria Frizon. A Pedagogia da Alternância nas licenciaturas em Educação do Campo: olhar sobre as produções acadêmicas. **Rev. Bras. Edu. Campo**. Tocantinópolis/Brasil, v. 4, 2019.

SENGE, Peter. The fifth discipline: strategies and tool for building a learning organization. 1994. In: MONTEIRO, Marcos Antonio. (Org.) **Retrato falado da alternância: sustentando o desenvolvimento rural através da educação**. Governo de São Paulo, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paulo Souza, 2000, p. 60-61.

SILVA, Tânia Paula. **As formas organizacionais de produção dos camponeses assentados no município de Batayporã/MS**. Dissertação (Mestrado em Geografia), Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, 2004.

SINGER, Paul; MACHADO, João. **Economia socialista**. São Paulo: Perseu Abramo, 2000. (Socialismo em Discussão).

SHANIN, Teodor. **La classe incómoda: sociología política del campesinato en una sociedad en desarrollo (Rússia 1910-1923)**. Madrid: Alianza Editorial, 1983.

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

SHANIN, Teodor. Lições camponesas. In: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson (Org.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

SCHERMA, Márcio Augusto. **As políticas brasileiras para a faixa de fronteira: um olhar a partir das relações internacionais**. Tese (Doutor em Relações Internacionais), UNICAMP, 2015.

SHNEIDER, Sergio. Situando o desenvolvimento rural no Brasil: o contexto e as questões em debate. **Revista de Economia Política**, v. 40, n. 3, 2010.

SILVA, Ligia Osório. **Terras devolutas e latifúndio: efeitos da lei de 1850**. Campinas: UNICAMP, 2008.

SILVA, Lurdes Helena. A Educação do Campo em foco: avanços e perspectivas da Pedagogia da Alternância em Minas Gerais. In: 28ª Reunião Anual da ANPED (GT Movimento Sociais e Educação Nº 3). **Anais...** Caxambu: Anped, 2005.

SILVA, Lourdes Helena da. Concepções e práticas de alternâncias na educação do campo: dilemas e perspectivas. **Nuances**, Presidente Prudente, v, 17, n. 18, p. 189-192, jun./dez. 2010.

SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias**. 2 ed. Viçosa: Ed. UFV, 2012.

SODRÉ, Nelson Werneck. Oeste: ensaio sobre a grande propriedade rural. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1941. *Apud* GRESSLER, Lori Alice; SWENSSON, Lauro Joppert. **Aspectos Históricos do povoamento e da colonização do Estado de Mato Grosso do Sul: destaque especial ao município de Dourados**. Dourados: Gressler, 1988.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Fundamento do materialismo histórico**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1968.

SOUZA, João Batista Alves de. **O Papel das Escolas Família Agrícola (EFA) no desenvolvimento de alternativas agrícolas em Mato Grosso do Sul: o caso da Escola Família Agrícola de Itaquiraí (EFAITAQ)**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2010.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2006.

SOUZA, Suzane Tosta. **Da negação ao discurso “hegemônico” do capital à atualidade da luta de classes no campo brasileiro.** Camponeses em luta pelo/no território no Sudoeste da Bahia. Tese de Doutorado. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2008a.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2019.

STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil.** São Paulo: Expressão Popular, coedição Fundação Perseu Abramo, 2012.

STÉDILE, João Pedro. Renda da Terra. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Ed. Expressão Popular, 2012.

STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil: debate sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000.** São Paulo: Expressão popular, 2013.

TEPICHT, Jerzy. **Marxisme et agriculture: le paysan Polonais.** Paris: Armand Colins, 1973. In WEISHEIMER, Nilson. **Os jovens agricultores e seus projetos profissionais.** Dissertação (Mestrado em Sociologia), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UFRGS, 2004.

TERRA, Ademir. **Reforma agrária por conveniência e/ou por pressão?** Assentamento Itamarati em Ponta Porã – MS: “o pivô da questão”. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP Presidente Prudente - SP, 2009.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa.** São Paulo. Educação e Pesquisa, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

TRAGTENBERG, Maurício. **Pistrak: uma pedagogia socialista.** In: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

TRUBILIANO, Carlos Alexandre Barros. **No rastro da boiada: pecuária e ocupação do Sul de Mato Grosso (1870-1920).** **Revista Crítica Histórica**, ano 5, n. 9, jul. 2014.

THOMAZ JR, Antonio. **O agrohídronegócio no centro das disputas territoriais e de classe no Brasil do século XXI.** **Revista Campo Território**, vol. 5, n. 10, ago., 2010.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário brasileiro da Educação Básica.** Ed. Moderna, 2019.

UNIÃO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS. **Pedagogia da Alternância**. 2010. Disponível em: <<http://www.undefab.org.br/2005/principal.asp>> Acesso em: 18 dez. 2018.

UNIÃO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS - UNEFAB. **Histórico**. Orizona, Goiás, 2017. Disponível em: <www.undefab.org.br/p/historico.html#.WTWUkJLyvMw>. Acesso em: 29 out. 2017.

UNIÃO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS - UNEFAB. **Históricos conquistas e desafios, 2018**. Disponível em: <<http://www.mepes.org.br/images/central/2018/outubro/semi-int/primeiro-dia/apresentacoes/UNEFAB/Apresentcao-UNEFAB-50-anos.pptx>>. Acesso em: 22 ago. 2019.

VEIGA, José Eli da. O Brasil rural precisa de uma estratégia de desenvolvimento. Brasília, DF: FIPE/IICA/MDA-CNDRA/NEAD, **Estudos Avançados**, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a10.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

VIEIRA FILHO, José E. R. Trajetória tecnológica e aprendizagem do novo setor agropecuário. In: GASQUES, José G.; VIEIRAFILHO, José E. R.; NAVARRO Zander (Org.). **A agricultura brasileira: desempenho, desafios e perspectivas**. Brasília: IPEA, p. 67-96. 2010.

VOLPATO, Luiza Rios Ricci. **A conquista da terra no universo da pobreza: formação da fronteira oeste do Brasil – 1719-1819**. São Paulo: Ed. HUCITEC, 1987.

WELCH, Cliff; GERALDO, Sebastião. **Lutas camponesas no interior paulista: Memórias de Irineu Luís de Moraes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.