UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

KELCI ANNE PEREIRA

Educação do campo e rede de movimentos no sudeste do Pará:
agroecologia e cooperativismo na relação entre trabalho e educação

São Paulo
2015

PEREIRA K.	Educação do campo e rede de movimentos no sudeste do Pará...		DOUTORADO FEUSP 2015
------------	--	--	----------------------------

KELCI ANNE PEREIRA

Educação do campo e rede de movimentos no sudeste do Pará:
agroecologia e cooperativismo na relação entre trabalho e educação

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutora em Educação

Linha de Pesquisa: Estado, Sociedade e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria Clara Di Pierro

São Paulo
2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte. *Copy Left*.

Catálogo da Publicação
Serviço de Documentação Educacional
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Pereira, Kelci Anne

Educação do campo e rede de movimentos no sudeste do Pará: agroecologia e cooperativismo na relação entre trabalho e educação / Kelci Anne Pereira ; orientadora Maria Clara Di Pierro. - São Paulo, 215.

300 f.

Tese (Doutorado) -Universidade de São Paulo, 2015.

Palavras-chave: educação do campo; agroecologia; economia solidária; movimentos camponeses; educação de jovens e adultos

CDD

PEREIRA, K. A. Educação do campo e rede de movimentos no sudeste do Pará: agroecologia e cooperativismo na relação entre trabalho e educação. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção de título de doutora em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profª. Dra. Dulce Andreatta Consuelo Whitaker UNESP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª. Dra. Márcia Regina Andrade ITESP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª. Dra. Sônia Maria Portella Kruppa USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Dácio Matheus UFABC

Julgamento: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos Movimentos Camponeses do Brasil, especialmente do sudeste do Pará, reverenciando-os como construtores da democracia e como guardiões da agrobiodiversidade, que nos oferecem o exemplo de como retirar da adversidade social a força para a transformação da realidade.

AGRADECIMENTOS

Aos meus entrevistados, construtores da educação do campo, inspiração do presente estudo.

À orientadora Maria Clara di Pierro, pelo compromisso, dialogicidade e sensibilidade com que me acompanhou no doutorado.

À Ane, amada irmã, parceira de vida e grande colaboradora nesta pesquisa.

À Carol e Vanessa, amigas que me acompanharam e apoiaram na vontade de fazer da academia um espaço de produção de conhecimento e de engajamento social.

Aos meus pais, camponeses, que me alimentaram com os frutos da terra e os ideais da justiça e da fraternidade.

À Tia Ru, pela amabilidade e perseverança transmitidas.

Ao Pedro, companheiro, por ensinar-me a beleza e a força do amor.

Às professoras Dulce Whitaker, Sônia Kruppa, Márcia Regina Andrade, Cláudia Vianna, Vanessa Brito, Carolina Cherfem, e aos professores Dácio Matheus e Amadeu Logarezzi, por aceitarem compor a banca de defesa da tese, contribuindo com minha formação enquanto pesquisadora.

Aos companheiros e companheiras estudantes do Curso de Especialização em “Educação do Campo e Agroecologia” (USP/ENFF), com os quais partilho utopias pedagógicas; e aos docentes do curso, exemplo de intelectualidade militante.

Aos funcionários da FE-USP, pelo apoio acadêmico durante o doutorado.

À CAPES, pelo financiamento à pesquisa.

Aprendamos um pouco, isso e o resto, o próprio orgulho também, com aqueles que do chão se levantaram e a ele não tornaram, porque do chão só devemos querer o alimento e aceitar a sepultura, nunca a resignação.

José Saramago

RESUMO

PEREIRA, K. A. **Educação do campo e rede de movimentos no sudeste do Pará: agroecologia e cooperativismo na relação entre trabalho e educação**. 2015. 295 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

A investigação abordou a formação de jovens e adultos assentados da reforma agrária no sudeste do Pará, considerando três campos de práticas sociais dos movimentos camponeses da região: a educação do campo, que remete ao reconhecimento da diversidade dos povos do campo como sujeitos do direito ao ensino público; a economia solidária, que designa experiências econômicas coletivas, fundadas no trabalho associado e na autogestão entre os sócios; e a agroecologia, que diz respeito ao agroextrativismo baseado em princípios ecológicos, integrando-se cultura e ecossistema na produção (soberana e segura) de alimentos primordialmente. O objetivo da pesquisa foi analisar a intersecção entre esses três campos, verificando como ela se produziu, quem foram seus agentes e quais foram suas influências sobre as relações trabalho-educação, tanto nos sistemas de ensino de responsabilidade do Estado quando nas dinâmicas de educação popular promovidas pelos camponeses. A metodologia qualitativa utilizada privilegiou o diálogo e a reflexão intersubjetiva com os sujeitos das práticas sociais investigadas. Para contextualizar o debate, a pesquisa abordou a questão agrária do sudeste do Pará, historicizando o processo de ocupação e uso da terra pelo setor capitalista e pelo campesinato, o papel do Estado e das políticas públicas, bem como a evolução da organização sociopolítica camponesa. No âmbito sociopolítico, destacaram-se as lutas por reforma agrária da Federação de Trabalhadores da Agricultura (Fetagri), do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e do Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco de Babaçu (MIQCB), decisivas para a criação de numerosos assentamentos na região e para que emergissem entre os camponeses novas lutas por alternativas de trabalho e de educação. Entre as lutas por trabalho, a pesquisa abordou as cooperativas ligadas à Fetagri, ao MST e ao MIQCB e, nelas, as necessidades educativas e práticas de qualificação profissional para a gestão autônoma e a produção ecológica. Entre as lutas educacionais foram realçadas as variadas práticas de educação do campo, voltadas aos jovens e adultos, e suas (des)conexões com o mundo do trabalho associado e agroecológico. Tais iniciativas de educação e de produção se desenvolveram dentro de um contexto em que, de um lado, predominam políticas públicas que privilegiam o agronegócio e a mineração e, de outro, emergem algumas políticas favoráveis à democratização do campo, tais como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Foi possível concluir que os movimentos camponeses e suas organizações sociopolíticas articuladas em rede foram os principais responsáveis por aproximar as experiências de educação do campo, economia solidária e agroecologia, mostrando que há uma imbricação necessária entre elas. As experiências de agroecologia e de economia solidária foram percebidas como matrizes produtoras de conhecimento e de pedagogias. Incorporadas às práticas de educação do campo, ainda que com limitações, tais pedagogias ajudaram a construí-la como uma educação que serve aos interesses de classe dos camponeses. Uma nova perspectiva a respeito do trabalho adentrou os currículos e metodologias da educação do campo, com destaque para a alternância, a práxis e a pesquisa. Assim, a educação do campo mostrou-se capaz de satisfazer parte das necessidades de conhecimento dos camponeses suscitadas pelo mundo do trabalho. No entanto, esse processo é recortado por disputas, conflitos e contradições, reflexo da presença e do poder do modelo de desenvolvimento capitalista hegemônico na região. Modelo este que tende a mercantilizar a natureza em favor de duas *commodities* (a carne bovina e o minério de ferro), colocando em risco a base material da educação do campo, que é a posse e uso da terra pelos camponeses.

Palavras-chave: educação do campo; agroecologia; economia solidária; movimentos camponeses; educação de jovens e adultos.

ABSTRACT

PEREIRA, K. A. Rural Education and movement's network of in the southeast of Pará: Agroecology and cooperatives in the relationship between work and education. 2015. 295 f. Thesis (doctoral) – Faculty of Education. University of São Paulo, São Paulo, 2015.

The research addressed the education of settled young people and adults of Agrarian Reform in the southeast of Pará, considering three fields of social practices of the region's peasant movements: rural education, which refers to the recognition of the diversity of the rural communities as subjects of the right to public education; the solidarity economy, that means economic collective experiences based on associated work and self-management among partners; and Agroecology, regarding the agroextrativismo based on ecological principles, integrating culture and ecosystem in the production of food (sovereign and secure). The objective of this research was to analyze the intersection between these three fields, noting how it is produced, who its agents were and what were their influences on the labor-education relations, both in the educational systems of State liability and in the dynamics of popular education promoted by the peasants. The qualitative methodology used opted for dialogue and intersubjective reflection with the subjects of the social practices investigated. To contextualize the debate, the research addressed agrarian issues of Southeast of Pará, historicizing the process of occupation and use of land by the capitalist sector and by the peasantry, the role of the State and of public policies, as well as the evolution of sociopolitical peasant organization. In a sociopolitical perspective, highlighted the struggles of agrarian reform for Agriculture Workers Federation (Fetagri), the Landless Workers Movement (MST) and Interstate Movement of the Babassu Coconut Breakers (MIQCB), decisive for the creation of numerous settlements in the area and the emergence of new fights for new struggles for work and education alternatives. Considering the struggle for work, the research addressed cooperatives linked to Fetagri, the MST and the MIQCB and, in them, the educational needs and practices of professional qualification for autonomous management and ecological production. Among the educational struggles were highlighted the varied practices of field education, geared to young people and adults, and their (dis)connections with the associated work and agroecological world. Such educational and productive initiatives were developed within a context in which, in one side, were dominated by public policies that favor agribusiness and mining and, on the other, some policies in favour of democratization of the country, such as the National Education Program in Agrarian Reform. It was possible to conclude that the peasant movements and their sociopolitical organizations articulated in network were the main responsible for connecting the experiences of rural education, solidarity economy and agroecology, showing that there is a necessary overlap between them. The experiences of agroecology and solidarity economy were perceived as arrays of producing knowledge and pedagogies. Incorporated into rural education practices, albeit with limitations, such pedagogies helped to build it as an education that serves the interests of the peasants class. A new perspective about work entered the curricula and methodologies of rural education, especially the alternation, praxis and research. Thus, the rural education proved to be able to meet part of the peasants' knowledge needs raised by the world of work. However, this process is clipped by disputes, conflicts and contradictions, reflecting the presence and the power of hegemonic capitalist development model in the region. This model tends to commodify the nature in favor of two commodities (beef and iron ore), putting at risk the material basis of rural education, which is the ownership and use of land by the peasants.

Keywords: rural education; agroecology; solidarity economy; peasant's movements; adult and youth education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABA – Associação Brasileira de Agroecologia

ABAG – Associação Brasileira de Agronegócio

ABIEC - Associação Brasileira de Importadores e Exportadores de Carne

ABRASCO – Associação Brasileira de Saúde Coletiva

ANA - Articulação Nacional de Agroecologia

ANTEAG - Associação Nacional dos Trabalhadores em Empresas de Autogestão e Participação Acionária

AS-PTA - Agricultura, Família e Agroecologia

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPINA - Cooperação e Apoio a Projetos de Inspiração Alternativa

CAT – Centro Agroambiental Tocantins-Araguaia

CCA - Construção de Conhecimento Agroecológico

CEB's - Comunidades Eclesiais de Base

CEFEM - Compensação Financeira pela Exploração dos Recursos Minerais

CEFETS - Centros Federais de Educação Tecnológica

CEPASP - Centro de Estudos, Pesquisa e Assessoria Sindical

CFA - Casas Família Agrícola (CFA)

CFA - Centros de Formação por Alternância

CFES - Centros de Formação em Economia Solidária

CFRs - Casas Família Rurais

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CIQCB – Cooperativa Interestadual das Quebradeiras de Coco de Babaçu

CNA - Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil

CNS - Confederação Nacional dos Seringueiros

CONAB - Companhia Nacional de Abastecimento

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura

COOCAT - Cooperativa Camponesa do Araguaia-Tocantins

COOFAMA - Cooperativa Mista da Agricultura Familiar de Marabá

COOMAFEC - Cooperativa Mista da Agricultura Familiar de Eldorado dos Carajás

COOMAFI - Cooperativa Mista da Agricultura Familiar de Itupiranga

COOMASDA - Cooperativa Mista da Agricultura Familiar de São Domingos do Araguaia

COOMASJA - Cooperativa Mista da Agricultura Familiar de São João do Araguaia

COOFAMA - Cooperativa Mista da Agricultura Familiar de Marabá

COOPER - Cooperativa Mista dos Produtores Rurais da Região de Carajás

COARA - Cooperativa de Produção Agropecuária

COOPA - Cooperativa de Produção de Alimentos do PA Palmares

COOPALMAS - Cooperativa Mista de Transporte e Turismo dos Condutores Autônomos de Veículos Utilitários do Assentamento Palmares

COOMARSP - Cooperativa Mista dos Assentamentos de Reforma Agrária do Sul e Sudeste do Pará

COOPSERVIÇOS – Cooperativa de Prestação de Serviços

COORENTÃO - Cooperativa Agroextrativista de Nova Ipixuna

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CRAS - Centro de Referência em Assistência Social

CRM – Campus Rural de Marabá

CSN - Conselho de Segurança Nacional

CUT – Central Única dos Trabalhadores

CVRD - Companhia Vale do Rio Doce

DAP – Declaração de Aptidão ao Pronaf

DNPM - Departamento Nacional de Produção Mineral

DRT - Delegacia Regional do Trabalho

EcoSol – Economia Solidária

EdoC – Educação do Campo

EES - Empreendimentos Econômicos Solidários

EFA – Escola Família Agrícola

EFC - Estrada de Ferro Carajás

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

ENFF – Escola Nacional “Florestan Fernandes”

ENFOC – Escola Nacional de Formação da Contag

ESALQ/USP - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz

EUA - Estados Unidos da América

FASE - Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional

FATA - Fundação Agrária do Tocantins-Araguaia

FBES – Fórum Brasileiro de Economia Solidária

FECAT - Federação de Cooperativas Araguaia-Tocantins

FETAGRI - Federação dos Trabalhadores da Agricultura

FNO - Fundo Constitucional de Financiamento do Norte

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo

FREC/SUPA – Fórum Regional de Educação do Campo/Sul e Sudeste do Pará

GES - Grupos de Estudos Sociais

GTAE - Grupo de Mulheres Agroextrativistas

Jenipá – Instituto de Agroecologia Latino Americano (Amazônico)

ICH – Instituto de Ciências Humanas

IES – Instituição de Ensino Superior

IFPA - Instituto Federal do Pará

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

ITCP – Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares

ITCPES - Incubadora de Tecnológica de Cooperativas Populares e Empreendimentos Solidários

ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

LASAT - Laboratório Sócio-Agrônomo do Tocantins

LEdoC – Licenciatura em Educação do Campo

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens

MAPA – Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MDV - Movimento em Defesa da Vida

MDV - Movimento em Defesa da Vida

MEC – Ministério da Educação

MIQCB – Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco de Babaçu

MIQCB – Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco de Babaçu

MPFP - Ministério Extraordinário de Política Fundiária

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

NBs – Núcleos de Base

NEAF – Núcleo de Estudos Integrados sobre Agricultura Familiar

NIASE - Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa

OCB - Organização das Cooperativas do Brasil

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONG - Organização Não Governamental

PA – Projeto de Assentamento

PAA – Programa de Aquisição de Alimentos

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PDA's - Planos de Desenvolvimento dos Assentamentos

PGC - Projeto Grande Carajás

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PIC - Projetos Integrados de Colonização

PIN – Programa de Integração Nacional

PM - Polícia Militar

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNAFES - Programa Nacional de Formação em Economia Solidária

PNAPO - Programa Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica

PNAPO – Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica

PNERA - Pesquisa Nacional de Educação e Reforma Agrária

PNRA - Plano Nacional de Reforma Agrária

PPC - Projeto Político Pedagógico do Curso

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf)

PRONATEC - Programa Nacional Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PRONINC - Programa Nacional de Incubadoras de Cooperativas

PT – Partido dos Trabalhadores

RB - Registro de Beneficiários

REUNI – Reforma Universitária

SAF - Sistema Agroflorestal

SDT - Secretaria de Desenvolvimento Territorial

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

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SENAES – Secretaria Nacional de Economia Solidária

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SIES - Sistema de Informações em Economia Solidária

SISU - Secretaria de Educação Superior

SPVA - Superintendência do Plano de Valorização da Amazônia

STRs – Sindicatos de Trabalhadores Rurais

SUDAM - Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia

SUPA – Sul e Sudeste do Pará

T-eL - Tempo-Espaço Localidade

T-eU - Tempo-Espaço Universidade

TC – tempo comunidade

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Te-C – Tempo-espaço Comunidade

Te-E - Tempo-espaço Escola

TEC - Toneladas equivalentes de carcaça

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMA – universidade Federal do Maranhão

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

ULTRAB - União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

UNB – Universidade de Brasília

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAFES - União de Cooperativas da Agricultura Familiar e Economia Solidária

UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

USP - Universidade de São Paulo

USP – Universidade de São Paulo

Sumário

APRESENTAÇÃO	17
INTRODUÇÃO.....	28
I. A MATRIZ TEÓRICA DA PESQUISA	51
1.1. Educação do Campo.....	61
1.2. Agroecologia.....	73
1.3. Economia Solidária.....	82
1.4. Considerações sobre o capítulo.....	94
II. A QUESTÃO AGRÁRIA NO SUDESTE DO PARÁ.....	97
2.1. Cena I: a economia da borracha e da castanha.....	98
2.1.1. A territorialização do “campesinato florestal”: resistência por meio do isolamento.....	105
2.2. Cena II: a economia pecuária e minerária.....	108
2.2.1. A territorialização do campesinato posseiro: resistência pela combatividade e pela fé.....	115
2.3. Cena III: o acirramento da economia na “pata do boi” e na cava dos minérios.....	120
2.3.1. A “não-reforma agrária” no Brasil e na Amazônia.....	126
2.3.2. A territorialização do campesinato em movimento: a resistência coletiva.....	130
2.4. Considerações sobre o capítulo.....	140
III. NECESSIDADES E PROCESSOS FORMATIVOS NAS PRÁTICAS DE ECONOMIA SOLIDÁRIA E DE AGROECOLOGIA DOS ASSENTADOS.....	146
3.1. O movimento sindical da Federação de Trabalhadores da Agricultura (FETAGRI)	152
3.1.1. A Federação de Cooperativas Araguaia-Tocantins (FECAT).....	154
3.1.2. A Coopserviços.....	173
3.2. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST).....	175
3.2.1. A CPT na formação para a agroecologia.....	180
3.3. O Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco de Babaçu (MIQCB).....	186
3.4. Considerações sobre o capítulo.....	197
IV – A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: OS LUGARES DA ECONOMIA SOLIDÁRIA E DA AGROECOLOGIA.....	199
4.1. Antecedentes.....	199
4.2. Os significados da educação escolar a partir da rede de movimentos.....	202
4.3. A Escola Família Agrícola (EFA).....	206
4.4. O Pronera.....	208
4.4.1. O Pronera na UFPA e na EFA.....	209
4.5. O Fórum Regional de Educação do Campo (FREC).....	222
4.6. A institucionalização da educação do campo no ensino médio.....	232
4.7. A institucionalização da educação do campo no ensino superior.....	247
4.8. Considerações sobre o capítulo.....	265
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	267
5.1. A luta pela terra.....	269
5.2. A luta pelo trabalho.....	272
5.3. A luta pela educação.....	278
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	287
APÊNDICES.....	298
ANEXOS.....	301

APRESENTAÇÃO

Os objetos de pesquisa não existem em si, eles são uma elaboração intelectual do pesquisador. Partindo dessa premissa, a teoria sobre pesquisa social reconheceu tanto que existe uma relação entre a experiência pessoal e os processos de produção do conhecimento, quanto que, refletida com rigorosidade metódica, tal experiência pode influenciar positivamente na interpretação da realidade.

Existe uma dialética entre o pesquisador e a realidade na construção do objeto de pesquisa: um fenômeno do real só pode se transformar em objeto se despertar a atenção do pesquisador; o pesquisador só atenta para determinado fenômeno se dele/nele puder captar a necessidade de desvelamento. A sensibilidade para o problema de pesquisa e o compromisso com a análise têm a ver não só com a formação acadêmica do pesquisador, mas com sua experiência de vida, que se associam para determinar os saberes que o pesquisador mobiliza na investigação, muito embora parte desses saberes frequentemente sejam desprezados como válidos na produção do conhecimento e fiquem de fora dos relatórios de pesquisa.

O pesquisador é um trabalhador e a pesquisa o fruto de seu trabalho, para o qual carrega suas habilidades pessoais, acadêmicas, sociais, tendo também a oportunidade de aprender sobre si mesmo, como indivíduo e membro de uma classe social, configurando-se como trabalho desalienado.

Sob tais perspectivas, compartilho aqui alguns aspectos de minha vida, significativos para situar meu olhar sobre a questão agrária e educacional no Brasil.

Descendo de uma linhagem de camponeses que, geração após geração, tiveram seu sustento obtido mediante o trabalho familiar de lavra da terra e do cultivo dos seus frutos. Portanto, a díade terra-trabalho constitui a matriz de minha formação somando-se à escolarização. Por parte de mãe, meus ancestrais se vincularam à terra pela condição de meeiros, bóias-frias e arrendatário, experimentando, em decorrência da pobreza e da fome, a migração de Minas Gerais para o Paraná e de lá para São Paulo. Andarilhavam em busca de alternativas de sobrevivência, sem dispor das proteções sociais que a escolarização poderia lhes garantir. Por parte de pai, meus ancestrais foram proprietários de pequenas glebas de terras no interior paulista, o que lhes garantiu uma certa estabilidade econômica e promoveu a fixação geográfica; no entanto, tampouco tiveram acesso à escola. Ambas as famílias eram numerosas, afinal, quanto mais membros, mais força de trabalho e melhores as condições de sobrevivência.

Em Ribeirão do Sul, a família de minha mãe fixou-se em vilas rurais e, depois, no núcleo urbano. Por mais rústica que fosse a cultura camponesa, e por mais que o trabalho fosse a prioridade, meus avós encaminharam seus filhos à escola, na tentativa de que tivessem uma vida melhor no futuro. As penúrias para se chegar a uma escola distante, precária, com uma professora que tinha estudado pouco mais que as crianças e que as ignorava enquanto sujeitos de conhecimento, me foram narradas, pela minha mãe, durante toda a infância e adolescência, para que eu valorizasse a minha condição privilegiada de estudante.

Quando a família da minha mãe se mudou para a cidade, o acesso à escola melhorou, mas não a qualidade do ensino e mesmo a condição de aprendizagem, que continuava sendo atrapalhada pelo cansaço do trabalho carregado diariamente da roça para a escola. A prioridade na vida quando se é pobre é o trabalho que se reverte na sobrevivência imediata. Entretanto, no imaginário da família de minha mãe, estudar poderia significar uma melhoria nas condições de trabalho futuro. Com a família de meu pai, entretanto, a propriedade da terra gerava vínculos mais fortes com a localidade e melhores condições de vida, por isso, a família não abandonou o lote para garantir os estudos dos filhos na cidade, uma vez que não havia no campo oferta de educação básica completa.

Quando se casaram, minha mãe retornou para a área rural, para viver com meu pai, em uma gleba de 7 alqueires que ele havia herdado de sua família: o sítio “Morada do Sol”. Ela havia concluído o ensino básico e ele frequentado apenas um ano e meio a escola, percurso interrompido quando seu pai faleceu e teve que assumir a chefia familiar. Meus pais eram policultores e capazes de manipular o ecossistema em favor da produção de alimentos sem emprego de insumos químicos, mecânicos ou genéticos de origem industrial. Conservavam suas próprias sementes, variedades alimentares, produziam seus próprios adubos e compartilhavam um pequeno trator com a comunidade, utilizado sobretudo para preparo da terra. A produção era suficiente para abastecer a família e gerar excedentes que doavam aos vizinhos, trocavam ou vendiam, conformando uma economia baseada mais na subsistência e reciprocidade do que no mercado. O trabalho familiar era reforçado pelo trabalho coletivo em mutirões, não havia assalariamento. Na família, o trabalho era dividido sem rigidez, seguindo as regras da divisão sexual do trabalho: minha mãe cuidava da casa, da horta e dos pequenos animais domésticos; meu pai cuidava da ordenha, de alimentar o gado e dos roçados.

Quando minha primeira irmã completou idade escolar, já não havia mais a “escolinha” no bairro rural do Córrego Fundo. Meus pais não tiveram dúvida, se mudaram para o núcleo urbano de Ribeirão do Sul. Os gastos com a manutenção da casa aumentaram (luz, água, IPTU, etc); minha

mãe conseguiu um trabalho no setor de limpeza da escola. Meu pai continuou viajando diariamente para o sítio. A renda monetária familiar mais alta passou a ser de minha mãe, mas a alimentação continuava sendo toda proveniente de sítio. A economia camponesa se tornou uma economia híbrida. Sem mão de obra para ajudar no sítio, os excedentes eram menores e puderam ser incrementados quando meu irmão passou a ajudá-lo e a estudar em período noturno. Eu e minha irmã do meio já havíamos nascido. Minha irmã mais velha cuidava da casa. Muito cedo nós fomos integradas no trabalho doméstico.

Diferente da experiência de minha mãe e de meu pai, e por incentivo dela, para nós o estudo era a prioridade. Mas o trabalho nunca foi dispensado. Estudar e ir bem na escola era uma “obrigação”, dizia minha mãe, tanto quanto colaborar com a economia familiar. Minha mãe era rigorosa no acompanhamento de nossa vida escolar, conferindo tarefas, participando de reuniões de escola. Ela própria voltou a estudar para se tornar professora e melhorar suas condições de trabalho, além de julgar a profissão necessária para a construção da justiça social. A consciência política de minha mãe esteve atrelada ao fato de que parte da sua família se imiscuiu, durante os anos 80 e 90, na militância política no Partido dos Trabalhadores (PT), ao lado de práticas religiosas da teologia da libertação e no movimento de professores da rede pública. Convivi nessa efervescência política na casa de meus avós, que era também uma casa de saberes culturais transmitidos segundo os jogos e regras do universo simbólico caipira, tais como as Folias de Reis.

Meu pai não acompanhava nossa vida escolar e nunca foi demandado para isso, sua vida estava ligada ao sítio. Na expectativa de melhorar a renda familiar, se integrou a uma cooperativa de produtores de maracujá e depois de banana. A cooperativa tinha como finalidade mediar a relação dos camponeses com o mercado: por meio dela os cooperados compravam insumos agropecuários e vendiam sua produção. A figura do atravessador foi interpretada pelos associados com um “roubo”, mas o processo de politização dos sócios não foi além disso. Não se promovia uma visão ecológica da agricultura, ao contrário, nesse período o sítio, embora mantivesse sua paisagem agrobiodiversa, foi recortado para o plantio de frutas em sistemas convencionais. Inseticidas e pesticidas industriais eram compatibilizados com bioinseticidas e esterco orgânico com adubos químicos. A politicidade da prática cooperativa se restringia aos níveis mais elementares: os agricultores vieram a perceber que podiam se organizar, para superar a figura do atravessador, mas não perceberam que a lógica do atravessador era mesma lógica de mercantilização da agricultura presentes nos modelos produtivos adotados ali. A insustentabilidade econômica das atividades fruticultoras se evidenciaram e meu pai recuou, voltando a modelos mais ecológicos de produção, sem, contudo, entrar no debate político

do significado de sua opção.

A esta altura, a carreira de minha mãe como professora nos colocava mais dificuldades do que vantagens. Devido ao cansaço e viagens diárias ela não havia conseguido concluir o curso de Pedagogia em uma faculdade pública existente em nossa região. A prefeitura não realizava concursos e para os professores eventuais as oportunidades de trabalho ficavam cada vez menores e concorridas. O trabalho em turmas de EJA era ainda uma opção, mas também logo escassearia; as escolas rurais que haviam na região foram liquidadas nos anos 90, o que praticamente extinguiu a modalidade. As crianças dos sítios e fazendas enchiam ônibus para irem para a escola da área urbana; as salas ficavam superlotadas. Novamente minha mãe migrou em busca de trabalho docente nos arredores de nossa cidade, chegando até a região da Grande São Paulo. Antes que isso ocorresse, recordo-me de tê-la acompanhado em seu périplo como professora de salas multisseriadas na zona rural e de ter sido sua aluna em algumas aulas na escola da cidade.

A violência do grande centro paulistano, a precarização do trabalho nas escolas de periferia urbana, a dificuldade de encontrar trabalho docente no interior e a necessidade de recobrar os vínculos com os filhos levou minha mãe a mudar de carreira. Aprovada em um concurso público como assistente técnico administrativo da Casa da Agricultura de Ribeirão do Sul, ela retornou para o interior. No contexto de seu novo emprego, a quantidade e a qualidade de informações sobre agricultura que ela pôde compartilhar influenciaram diretamente em melhorias para o nosso sítio. Nos anos 2000, enfim, as políticas agrícolas chegaram aos camponeses de nossa região: o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) se expandiu e anos depois tivemos acesso ao Programa de Aquisição de Alimentos (PAA). Meu pai acessou essas políticas que reverteram na melhoria da renda para a nossa família. Com o salário de minha mãe e os proventos gerados no sítio com o trabalho de meu pai, eventualmente ajudado por algum diarista e todo final de semana ajudado por nós, novas paisagens foram se esboçando no sítio, o ambiente natural e social foi se diversificando. Além de irmos para lá trabalhar, também praticávamos festejos e rezas típicas de nossa cultura.

O debate sobre os modelos de agricultura começaram a se intensificar em minha casa: minha mãe, com mais acesso à informação e formação pelo trabalho na Casa da Agricultura, passava a questionar alguns tratos culturais e decisões agrícolas de meu pai, tais como centrar esforços no plantio comercial de mandioca “brava”, em função da demanda das indústrias farinhas, ao invés de diversificar a produção e comercializá-la na venda de rua. Ela entendia que as leis de mercado (oferta e procura) degradariam o preço do produto e nossa economia iria decair. Eu mesma fui

vendedora de frutas e legumes de porta em porta em minha cidade. Recordo-me ainda que, nesta fase, meus pais iniciaram um processo sistemático de recuperação de nascentes na bacia do Córrego Fundo. O debate em casa não estava colocado em termos de uma agroecologia, mas tais termos estavam contidos nas práticas agrícolas indiretamente, mediante a adoção de princípios ecológicos.

Durante toda minha infância e adolescência convivi neste ambiente, vindo a perceber o mundo rural de um modo contraditório.

De um lado eu experimentava um campo positivo aos finais de semana, quando toda minha família ia para o sítio ajudar meu pai. Nesses momentos, eu participava de mutirões nas roças e me sentia incluída por ajudar, além de me divertir e aprender sobre diversos assuntos. As atividades que cabiam a nós, crianças, não eram penosas ou exaustivas: levávamos a comida e a água pra os adultos na roça, colocávamos as sementes nos sulcos abertos no solo, transportávamos alguma ferramenta a cavalo. Entre um trabalho e outro no mutirão, colhíamos frutas, nos alimentávamos e éramos ensinados sobre os hábitos das corujas buraqueiras e a cadeia alimentar de que fazem parte, por exemplo. Meu universo imaginativo e de conhecimento ecológico se formava na convivência com vizinhos e com meus familiares. O meio rural era para mim um lugar de vida, de produção, de divertimento.

No entanto, nas relações sociais que eu experimentava na cidade de Ribeirão do Sul ao longo da semana, a vida rural passava a ser depreciada, muito embora ela fosse a realidade da maioria da população local. Refiro-me particularmente à escola. As crianças dos sítios, com as quais eu brincava durante os finais de semana, eram chamadas de “pés sujos” pelas demais crianças que moravam na cidade. O universo cultural dos saberes rurais era desconsiderado nas aulas e valorizado apenas na festa do folclore da escola. Nelas, aí sim as crianças caipiras eram convocados a trazer o Urucum do sítio e pintar-se de curupira, por exemplo. Embora houvesse muitas crianças de sítio nas salas de aula em que estudei, e mesmo as demais crianças tivessem o universo rural muito presente em suas vidas, os materiais didáticos se referiam basicamente a universos urbanos de sentido e significado. O caipira aparecia nitidamente lá pela quinta ou sexta série, quando o assunto era verminoses. A figura do Jeca Tatu, já uma caricatura do homem rural, era utilizada para ensinar aos pré-adolescentes sobre a transmissão de doenças do subdesenvolvimento. Já se iniciara, mas ainda não havia se consolidado, o processo de concentração fundiária da terra em minha região.

Cheguei à adolescência em meados dos anos 90. As plantações foram cada vez mais se homogeneizando, os camaradas e bóias-fria começaram a sumir dos campos; na escola diminuíram, mas não acabaram, as crianças de “pés sujos”. Depois de internalizar um campo negativizado, eu já

tinha vergonha de ser vendedora de alimentos do sítio, vergonha de dizer para minhas amigas que passava os finais de semana no sítio e mesmo de dizer que meu pai era agricultor. Comecei a falar para minhas amigas que ele era produtor rural. Eu sequer pensava em usar a palavra camponês.

Em função de melhores oportunidades formativas, me mudei para uma cidade vizinha, maior, com uma tia. Conciliei, durante o início, um trabalho como secretária de um professor da Unesp e o estudo em uma escola de ensino médio, com técnico subsequente. Minha mãe acreditava que esta escola, também pública, era de melhor qualidade do que minha antiga escola. A essas alturas, em função da melhoria de renda minha família, eu trabalhava não por necessidade extrema de renda, mas por ser esta uma conduta muito valorizada em minha família, como oportunidade de aprendizagem.

Neste período, meu irmão já havia saído de casa em busca de sua autonomia social e financeira – apenas meu pai trabalhava no sítio. Assim como eu, minhas irmãs também tinham saído de casa para estudar. O repertório de relações de gênero com que fomos educadas favoreceu nosso “sucesso” escolar e o “fracasso” de meu irmão. Nós incorporamos o arbitrário cultural dominante valorizado pela escola da classe dominante e, com bom comportamento e boa capacidade de memorização, fomos aprovadas na escola. Por meio de estudos autoguiados, pela TV e em um cursinho popular da cidade vizinha, fomos aprovadas em vestibulares e chegamos à universidade. Eu sequer considerei a possibilidade de estudar para voltar para o campo, tampouco quis me aproximar da carreira docente pois, para mim, campo e escola pública não remetiam a uma exitosa carreira profissional. Optei por Relações Públicas, na Unesp.

Neste ínterim, o agronegócio se generalizou e com ele se aprofundou o processo de industrialização da agricultura na região, a monocultura, a concentração da terra e o uso de agrotóxicos e fertilizantes químicos. A paisagem se alterou completamente, da diversidade de cores e formas para a homogeneização: primeiramente veio o “mar de soja”, de milho, depois de cana e atualmente de eucalipto. Com esse sistemas, chegou à região a agroindústria do etanol, o trabalho flexível e o trabalho análogo ao escravo dos cortadores de cana do Maranhão, Piauí e Pará. Eu já havia encontrado na universidade brechas para reconstrução de minha identidade camponesa e, portanto, já podia analisar e intervir no contexto de vida de meus pais.

Minha mãe, antes mesmo da aposentadoria no serviço público, voltou para a sítio com meu pai, conciliando o trabalho camponês com o serviço público. A opção decorreu da forte identidade de ambos com a cultura camponesa e com a perspectiva de melhoria econômica, o que efetivamente aconteceu e, inclusive, serviu para apoiar-nos a nos mantermos na universidade. O sítio foi tendo

sua paisagem alterada em função do aumento da força de trabalho e do repertório de saber profissional que meus pais adquiriram ao longo de suas vidas. Esse repertório serviu de base para que eu me apropriasse da agroecologia, ao passo que minhas aprendizagens de agroecologia, em uma vida de ensino, pesquisa e extensão na universidade, também serviram para ampliar o repertório de meus pais. Meu método de troca de conhecimentos com ambos, além do diálogo, é um Sistema Agro Florestal (SAF) que cultivo no sítio, o qual é hoje uma mancha de diversidade resistente, rodeado por monoculturas. As plantas e animais resistem à contaminação por agrotóxicos e fertilizantes químicos, que chegam por vento e água ao terreno; meus pais resistem, contornando os malefícios dos agrotóxicos por meio de suas terapêuticas populares, da reconstrução de vínculos sociais no campo (com vizinhos que trabalham nas fazendas) e mesmo com o resgate da cultura e do saber camponês ancestral. Eles resistem ainda pela comprovação, na prática, das vantagens econômicas da agricultura ecológica em relação à agricultura industrial.

Depois de negar minha raiz camponesa, por causa de preconceitos vivenciados em relação a tal identidade, pude me reconciliar com ela, impulsionada pela consciência de classe que a vivência teórica e prática da universidade me trouxe. No ambiente acadêmico, meu encontro com a agroecologia se deu por meio do ativismo socioeducativo em economia solidária, com o projeto de extensão chamado “Incubadora de cooperativas populares”. Pela agroecologia cheguei aos debates sobre assentamentos e reforma agrária e desses temas à educação de jovens e adultos e à educação do campo.

No segundo ano de graduação em Comunicação Social/Habilitação Relações Públicas, um grupo de amigos recusamo-nos a aceitar a perspectiva capitalista impregnada em 50% das disciplinas. Estudamos experiências de comunicação popular e a vimos como um processo inerentemente educativo. Debates a politicidade da comunicação e da educação. Sem possibilidade de experimentar esses conceitos na prática, dada a orientação tecnicista impressa no curso a partir do segundo ano, nos engajamos na proposta de formar na universidade uma incubadora de cooperativas populares, vindo a territorializar em Bauru um processo que já se estabelecia nacionalmente: a inserção das universidades no movimento de promoção da economia solidária, por meio da educação de trabalhadores para o cooperativismo e o associativismo popular.

Iniciamos um estudo sobre as populações vulneráveis de Bauru e, por meio de parcerias com o Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) e outras entidades, nos aventuramos no exercício de incubar ou de facilitar aos trabalhadores os conhecimentos e as parcerias que estes precisariam para gerar suas próprias oportunidades de trabalho e renda. Em meu TCC, estudei a

experiência de incubação de um empreendimento de mulheres na periferia de Bauru, do ponto de vista da comunicação popular.

Já graduada, fui trabalhar na Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP) da UFSCar, com um grupo de agricultores assentados em área conquistada pelo MST. O objetivo era gerar renda a partir da produção e comercialização de hortifrutis agroecológicos. A fim de refletir sobre minha própria prática, cursei uma especialização em educação popular e comunitária, cujo TCC consistiu na análise dos processos de comunicação popular, no âmbito de uma prática socioeducativa de incubação. A partir dessa pesquisa, mediante as formulações de Paulo Freire, fui instigada a seguir para o campo da educação. Durante minha trajetória na Unesp, eu já havia compreendido e valorizado meu pertencimento às classes populares, sem, contudo, ainda vislumbrar o debate sobre a questão camponesa que emergiria para mim neste convívio com os militantes do MST.

Trabalhei na coordenação de projetos de extensão no Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (Niase), ligados à educação (não escolar e escolar) de adultos e à economia solidária, compreendendo as categorias do diálogo e da comunicação como perspectivas para renovar os sistemas de ensino-aprendizagem entre os setores populares e democratizar o acesso ao conhecimento. À luz dessas categorias, me propus a compreender e analisar, no mestrado, as pedagogias da educação popular envolvidas em uma prática de incubação, pela ITCP Bauru, de um grupo de assentados cujo empreendimento se voltava à produção e comercialização agroecológica.

O mestrado me mostrou que um dos limites dos processos de incubação era a baixa escolaridade dos trabalhadores assentados, decorrência de falta de oportunidades adequadas de escolarização. Ao mesmo tempo, a pesquisa elucidou que, no desafio de conformar seus empreendimentos na perspectiva da autogestão e da transição para modelos agroecológicos nos lotes, os assentados se mostravam sujeitos de conhecimento e aprendizagem, empregando sua inteligência cultural na participação e autogestão.

Após o mestrado continuei trabalhando no Niase, então com mais elementos para adentrar nos debates específicos da educação escolar de adultos. Por meio de um curso de especialização em EJA, debati os vínculos entre educação e trabalho, tendo em vista os trabalhadores que por determinações sociais e pessoais não estudaram na idade prevista e enfocando o campo teórico da economia solidária e da EJA. Com base no conceito de diálogo em Freire, passei a me apropriar da crítica à escola pública tal como ela tem se estruturado no Brasil, especialmente no caso dos jovens e adultos: escola infantilizadora, urbanocêntrica, excludente e colonizadora. Em contraposição,

pude discutir modelos sociais de escola centrados na superação das desigualdades educativas, experimentadas pelos setores populares. Nesse sentido, o conceito de escola se amplia da escolarização para a promoção de diversas práticas educativas, incluindo, por exemplo, atividades sociais de fruição cultural e qualificação profissional. Neste modelo social da escola, estudantes, familiares professores e funcionários poderiam assumir papéis de educadores e educandos, trocando entre si o que soubessem e mobilizando colaborações externas (GABASSA; MELLO; MARINI, 2012).

Ainda no Niase, o interesse em colaborar com a produção de teorias e práticas educacionais superadoras de desigualdades sociais nos levou ao estudo das questões de classe, gênero e raça. Pudemos verificar que ser pobre, mulher e negro são desvantagens que se potencializam reciprocamente e aprofundam ao se cruzarem como outras desvantagens tais como escolarização, origem geográfica, idade.

Neste ponto de minha formação, busquei o doutorado para investigar a realidade educativa dos camponeses, propondo um projeto de pesquisa cujo objetivo era pesquisar as relações entre práticas de trabalho associado, agroecologia e educação de adultos em áreas de reforma agrária.

No segundo ano do doutorado, tive a oportunidade de integrar a equipe de coordenação do curso de especialização em educação do campo e agroecologia (residência agrária), oferecido pela USP em parceria com o MST. Neste curso, que integrava a Política Nacional de Educação do Campo (via Pronera), tive meu grande encontro teórico-prático com o debate sobre questão agrária, vindo a conhecer as principais explicações teóricas sobre a formação social brasileira como sociedade capitalista e, nela, sobre a formação do campesinato, abordado como uma fração peculiar da classe trabalhadora. Passei a compreender que a educação do campo, como educação de classe, tem seu cerne a questão do trabalho, atividade a qual, independentemente da modalidade em que se dê, implica uma base material e em esforços intelectuais dos seus realizadores. No caso dos camponeses, o trabalho, que é familiar, está baseado no acesso e na transformação da terra em meios de vida, a partir da compreensão ecológica, social e cultural que marca determinado grupo camponês.

Convivendo e refletindo no curso com estudantes-militantes dos movimentos sociais, assistindo e ministrando aulas, orientando TCCs, discutindo a pedagogia que levávamos a cabo com intelectuais orgânicos dos movimentos camponeses (em especial do MST), compreendi melhor a realidade do campo brasileiro, bem como as potencialidades e os desafios decorrentes da pedagogia do movimento e da alternância pedagógica no que se refere a proporcionar uma educação crítica aos

camponeses (do ensino básico ao superior). Educação esta exemplificada pelo próprio curso de especialização, gerado e construído no diálogo tenso entre academia e movimento social. Participar do curso também me permitiu compreender a agroecologia como um sistema de práxis anti-capitalista, baseado na compreensão/criação de agroecossistemas.

Esta experiência na residência agrária, somada a meu trabalho de campo para a construção da tese, me levaram para um novo caminho de pesquisa. Na proposta de tese com que ingressei no doutorado, eu pretendia mapear uma experiência exitosa que vinculasse EJA, economia solidária e agroecologia. Depois de realizar uma sondagem ampla nos documentos dos movimentos de EJA, EcoSol e Agroecologia – relatórios dos Encontros Nacionais de EJA, sínteses dos fóruns e conferências de economia solidária e relatos dos encontros da ANA e da ABA - eu havia identificado que os agentes sociais envolvidos em cada um desses três campos se referiam mutuamente. Eles realçavam a importância da escolarização de adultos para a construção dos empreendimentos solidários, as experiências de economia solidária como possibilidades para reengajar os adultos na escolarização e a ampliar a função social da escola nas comunidades, o papel da agroecologia para otimizar a produção e o trabalho dos jovens e adultos nas cooperativas, associações, etc. O governo federal, durante os mandatos do PT, por meio do MEC/SECADI e do MTE/SENAES também havia estimulado a aproximação entre esses três campos de práticas, por meio de políticas de indução às IES para que atuassem em projetos extensionistas de formação de professores de EJA, em economia solidária, com a produção de materiais didáticos. O Programa Saberes da Terra, como parte das políticas de EJA e formação profissional, também aproximava a escolarização da economia solidária e da agroecologia. Ou seja, havia evidência de que eu poderia encontrar o campo empírico ideal para minha pesquisa. No entanto, quando estruturei toda uma estratégia de mapeamento para alcançar essa realidade ideal, me deparei com as contradições. O mapeamento mostrou que a EJA não se mostrava vigorosa no campo, ressoando os descaminhos da política educativas para jovens e adultos no Brasil, mesmo no interior do Pronera. Apenas no sudeste do Pará acreditei que poderia encontrá-la. Mas a ida ao campo-contrariou minha expectativa inicial e, conforme fui me apropriando daquela realidade, descobri que efetivamente estava diante de algo surpreendente. Lá encontrei uma experiência bastante significativa de educação do campo, principalmente se considerarmos que se trata de uma região de intensos conflitos agrários e violência contra o campesinato.

Ao analisar as conexões entre a educação do campo, o trabalho associado e a produção agroecológica nesta região, acabo por me reapropriar da minha identidade camponesa. Esta tese é,

portanto, uma síntese entre meu exercício de pesquisa e de auto formação humana.

INTRODUÇÃO

Nesta tese analiso os vínculos entre educação e trabalho na territorialização dos camponeses, considerando as conexões/desconexões entre a educação do campo, a agroecologia e a economia solidária. Situo o debate no sudeste do Pará, uma das principais fronteiras agrárias do Brasil, onde se antagonizam dois projetos de desenvolvimento do campo: um alinhado aos propósitos dos trabalhadores e outro aos propósitos do capital. Ao considerar este contexto, inerentemente conflitivo e marcado por expressões tanto de profunda desumanidade quanto de esperanças, observo a construção da pauta educativa realizada pelos camponeses jovens e adultos assentados da reforma agrária. Destaco a resistência camponesa, o papel dos movimentos, dos sindicatos e das cooperativas, bem como a intercooperação com setores das igrejas e universidades, que, do espaço regional ao espaço nacional, conformaram uma rede de movimentos em defesa do reconhecimento dos camponeses como sujeitos de direito e conhecimento.

A tese lida com questões complexas, que vão desde a concentração de terras no Brasil até a responsabilidade socioambiental no uso do espaço rural, considerando (sem a pretensão de esgotar) os atravessamentos que perfazem a realidade rural decorrentes dos interesses de classe, dos padrões agrotecnológicos hegemônicos e das utopias e distopias que dinamizam os movimentos sociais. Na tentativa de recortar a problemática educativa neste vasto universo, com a preocupação de que ela não se autonomize em relação a ele, o estudo foi elaborado sob um enfoque interdisciplinar.

A realidade estudada está em curso, não sendo possível, portanto, distar-me dela historicamente. Apesar desta característica do objeto de análise, aposto na construção de um olhar qualitativo e dialético para conhecê-lo. Olhar o fenômeno educativo com lente de aumento, indo a campo estabelecer uma escuta atenta junto aos sujeitos que vivem esse fenômeno, traz o reflexo da história no cotidiano, mas o cotidiano não pode ser entendido fora da história e de sua explicação. Sob este prisma, busco fugir da abordagem subjetivista ou meramente estruturalista; em outras palavras, considero que os fatores estruturais condicionam os sujeitos da aprendizagem e a própria realidade política da educação, mas a educação não está, a priori, fadada a repetir a lógica estrutural, ela pode formar sujeitos que transformem a realidade. Há, portanto, uma politicidade no ato educativo que toca o posicionamento ético dos agentes da educação.

Nesse sentido, declaro que produzi esta tese apostando que é necessário e urgente reinstaurar a ética socioambiental no plano educativo geral e institucional, como forma de estimular a modificação dos modelos produtivos dominantes, nocivos à humanidade em seus fundamentos,

métodos e resultados. O projeto educativo dos camponeses, traduzido aqui no termo educação do campo, intimamente relacionado a um projeto agrícola camponês, pode ajudar nessa reinstauração.

A crise socioambiental ameaça a continuidade da vida no planeta. O aquecimento global e as consequentes alterações climáticas, a perda de soberania e segurança alimentar e o desaparecimento de espécies da agrobiodiversidade produzem um alerta vermelho para a humanidade, indicando que fomos “tão insensatos nos últimos anos, que produzimos o princípio da autodestruição” (BOFF, 2004 p. 13). Tal cenário nos conduz a averiguar o fator responsável por este “curso perigoso”: a economia do capital, que nasce mundializada. Dentro dessa economia, se sobressai a problemática da agricultura, setor produtivo de maior impacto sobre o ambiente (ALTIERI, 2012). As distintas práticas agrícolas, dos setores camponeses e dos setores capitalistas, retornam ao debate social, político e acadêmico, no plano internacional e nacional. Como desdobramento dessas questões, e das disputas econômicas que elas envolvem, a educação camponesa torna-se também um âmbito de disputas.

O termo camponês é aqui utilizado para designar a categoria social que *vive e trabalha* na terra, em áreas pequenas de posse ou propriedade. A reprodução camponesa é baseada no trabalho familiar agroextrativista, na economia da domesticidade e da reciprocidade e em sistemas culturais e educativos ligados a este tipo de reprodução (SABOURIN, 2009). O camponês produz para seu próprio sustento, troca ou comercializa o excedente e gera suas sociabilidades no mesmo lugar em que gera sua produção, mediante o cultivo da terra. Sob tal perspectiva, é possível afirmar que a racionalidade da agricultura camponesa pressupõe a diversidade agroalimentar e a preservação ambiental, já que o camponês depende dos serviços da natureza para realizar-se integralmente como categoria social. O que permite essa relação virtuosa com a natureza é um tipo particular de trabalho vivo: o trabalho que é planejado e realizado em função do conhecimento do ecossistema, da disponibilidade da força de trabalho familiar e das necessidades dos trabalhadores. O trabalho, nesse sentido, é a capacidade humana de transformar a natureza em favor da reprodução da vida, pela qual se gera cultura (WANDERLEY, 2010; 2004).

O termo capitalista é aqui utilizado para denominar uma categoria social e um modo de produção que se reproduz com base na propriedade privada, da totalidade dos meios produtivos coletivos e inclusive da terra. O princípio da propriedade privada viabiliza a exploração dos trabalhadores na produção de mercadorias, as quais, postas em circulação, possibilitam a mais-valia, o lucro e a acumulação de capital pela classe detentora do capital. Pela sua própria natureza, o capitalista do meio rural usa a terra única e exclusivamente para fins mercantis. De modo diverso à

agricultura camponesa, a capitalista cresce a partir do uso intensivo do capital (e não do trabalho), em um processo que tende à devastação e à degradação da sociobiodiversidade no campo (OLIVEIRA, 2007).

Camponeses e capitalistas disputam a terra, que é um bem fundamental à reprodução social de ambas as categorias. A perspectiva expansionista do capital produz a tentativa de eliminação do campesinato, seja por meio de estratégias de expropriação e degradação de sua economia, seja por meio de estratégias de seu apagamento cultural. Nesse apagamento, tomando a educação como parte da cultura e da política camponesa, o capital se valeu historicamente da negação do direito educativo aos camponeses. Na medida em que a revolução verde e a revolução biotecnológica elevaram a capacidade da agricultura brasileira em gerar inversões para o capital, as estratégias capitalistas para manter os camponeses fora do plano de cidadania se intensificaram e aprofundaram. Ressaltarei a seguir tais questões, pois elas são de suma importância para contextualizar o objeto de estudo da presente tese.

Conforme Oliveira (*id.*), a chamada revolução verde iniciou-se no Brasil a partir dos anos 60, como uma fórmula neocolonial, sob comando dos Estados Unidos. O pacote político-tecnológico da revolução verde implicou em fortes incentivos fiscais e financeiros do Estado aos setores latifundiários, visando que, além do consumo de máquinas e fertilizantes químicos, passassem a empregar também agrotóxicos e sementes melhoradas em seus sistemas agrícolas de produção mercantil. Seja como fornecedora de matéria-prima, seja como consumidora de insumos, a economia agrícola seria subordinada à economia industrial. A mecanização e o uso intensivo de insumos químicos na agricultura possibilitaram elevar a produtividade com menor quantidade de trabalho e portanto expandir a agricultura em escala nunca antes atingida. Os impactos sociais e ambientais da agricultura aumentaram. Os ganhos de produtividade geraram uma redução drástica dos preços reais dos gêneros agrícolas; nesse contexto, os “agricultores menos equipados¹” e produtivos viram sua renda desintegrar, empobreceram e foram levados a deixar a agricultura (MAZOYER; ROUDART, 2010). Paralelamente, os interesses do capital sobre o latifúndio se elevaram e, seja por compra ou grilagem, a concentração da terra aumentou. Pela segunda vez na história brasileira (a primeira foi com a Lei de Terras em 1850), a terra foi monopolizada como mercadoria especial que produz mercadorias. Os ritmos e processos da natureza nos sistemas produtivos da revolução verde foram subjugados à lei da oferta e demanda do mercado e da economia industrial.

¹Mazoyer e Roudart (*id.*) utilizam a expressão “agricultores menos equipados” como uma categoria próxima a de camponês, utilizada na presente tese.

Nesse contexto, o Estado e o capital formularam um projeto educativo para os camponeses, ideológico e direcionado a desintegrá-los como categoria social. De um lado, interessava que as famílias trabalhadoras rurais se subordinassem ao sistema industrial agrícola e se desintegrassem dos modos de vida e trabalho camponês, sendo portanto necessário corroer sua auto-estima e seus conhecimentos socioprodutivos. De outro lado, a educação ideológica deveria complementar o processo de expropriação do campesinato. O Estado incluiu as chamadas políticas de educação dos camponeses no âmbito das políticas de desenvolvimento rural da revolução verde. Neste caso, expandiram-se as ofertas de escolarização no meio rural, mas elas continuaram limitando-se à alfabetização e à transformação dos camponeses em objetos da política educativa. Por meio da assistência técnica e extensão rural, o Estado, informado pelo aparato educativo estadunidense, tentou convencer os camponeses de que seus métodos e saberes agrícolas eram uma coletânea de mitos e ignorâncias, por isso improdutivos e causadores de sua pobreza. Como antídoto à vida degradante, os agentes da assistência técnica e extensão rural apresentavam ao camponês o pacote tecnológico petroquímico, tentando convencê-los a converterem-se à agricultura fundamentada no mercado (DRESCH, 2012; TAVARES, 2012; SILVA, 2004).

Com a revolução biotecnológica, a partir dos anos 2000, e o ascenso do capital financeiro sobre o processo de acumulação global, expandiu-se no Brasil o modelo industrial de agricultura, mas agora sob comando dos bancos, que passaram também a ser proprietários de terra. O modelo biotecnológico de produção agrícola, que tem em sua base a transgenia, permitiu expandir ainda mais as áreas plantadas. O milho Bt (ele próprio inseticida) e a soja RoudUp Read (resistente a agrotóxicos) são algumas mercadorias transgênicas que se espalharam na área agrícola brasileira (ALTIERI, 2012). Em função da regulamentação neoliberal, da corrupção dos sistemas judiciários, das alianças internacionais do capital, entre outros fatores, assistimos a uma facilitação do fluxo de mercadorias e da exploração do trabalho, seja pela chamada flexibilização ou mesmo por formas análogas à escravidão. Os interesses monopolistas do capital sobre a totalidade dos bens de natureza (minérios, água, florestas, solos) cresce e com isso a concentração de terras também aumenta² (OLIVEIRA, *id*; SAUER, 2008; PORTO-GONÇALVES, 2015).

Nesse contexto, ocorreu no Brasil o desaparecimento de espécies da agrobiodiversidade e o processo de contaminação de solos e água, ao lado do desmatamento, atingiu proporções inéditas.

² O censo agropecuário de 2006 indica que 75,7% das terras agricultáveis no país estão fracionadas em 807.587 propriedades, com 100 ou mais hectares, desse universo 46% da área compete a 1% dos estabelecimentos. Já na fração de 24,3 % da área agricultável restante, encontram-se 4.367.902 estabelecimentos com menos de 100 hectares. Entre eles, os estabelecimentos com menos de 10 hectares, módulo em que está a maioria dos camponeses, compreende apenas 2,7% das terras (IBGE, 2006).

De modo complementar, cresceram os conflitos no campo, pois a pressão do capital sobre as florestas, os cursos dos grandes rios e sobre as áreas férteis dos indígenas, dos quilombolas e dos camponeses aumentou drasticamente (CPT, 2014). O capital, em seu intento de monopolizar a terra, continuou utilizando expedientes expropriatórios e educativos combinados.

No que diz respeito à educação, a partir da virada do milênio, o capital estruturou um verdadeiro aparato para influir sobre os modos de pensar e agir dos camponeses e do conjunto da sociedade. Além da escola (incluindo a escola urbana) e da assistência técnica, a mídia foi fortemente incorporada como um instrumento da educação ideológica do capital, organizado no Brasil por meio da Confederação Nacional da Agricultura (CNA) e da Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG). Por esse aparato, o capital tenta convencer a sociedade de que o modelo de desenvolvimento rural capitalista interessa a todos. A própria ideia de desenvolvimento é veiculada como sinônimo de industrialização e “transgenização” dos sistemas produtivos rurais (SILVA, 2004). A retórica utilizada nesse convencimento social é a de que o modelo biotecnológico dos transgênicos é o único capaz de produzir alimentos em quantidade capaz de suprir a demanda da população que cresce, minimizando os impactos ambientais da agricultura e gerando bons empregos no campo³. No entanto, inúmeras pesquisas, como as citadas por Shiva (2003) e Altieri (2012), mostram que tal argumento é duplamente ideológico: de um lado ele oculta a verdadeira vocação da agricultura capitalista, que é a produção de mercadorias e não de alimentos (70% dos alimentos que consumimos provém da agricultura não capitalista) (IBGE, 2006). De outro lado, mostra em percentuais de produtividade e rentabilidade resultados que não contabilizam os danos socioambientais repassados à sociedade⁴. Com esses argumentos tendenciosos, se busca dissociar a agricultura capitalista da imagem negativa do latifúndio improdutivo: o termo agronegócio surge como uma artimanha semântica nesse sentido (OLIVEIRA, *id*). Assim, se implanta a ideia de que não há contradição entre os interesses do setor do agronegócio e os interesses dos trabalhadores (FONEC, 2012).

Nesse sentido é que Shiva (*id*) argumenta que a dominação do capital no meio rural começa na materialidade e se completa na dimensão simbólica, na forma de dominação de mentes. Para descrever essa dominação como estruturante da construção da hegemonia do capital, a autora fala

3 Um bom exemplo é a peça publicitária “Sou agro”, transmitida pela TV Globo, em defesa do agronegócio. Na peça a atriz Giovana Antonelli abre uma geladeira repleta de alimentos colorido, que ela afirma terem sido produzidos pelo agronegócio. Não por acaso esta foi a atriz escolhida: à época da emissão da propaganda, ela também interpretava uma delegada justiceira da polícia federal em um das telenovelas da TV Globo, transmitindo uma imagem de justiça e segurança. A propaganda pode ser conferida em <http://www.youtube.com/watch?v=wRtJNfWGwjo>

4 Segundo estudo da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco) publicado em 2015 sob o título “Um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde”, há uma relação íntima entre transgênicos e o aumento do uso de agrotóxico no Brasil e deste processo com a elevação dos números de casos de câncer.

em “monocultura mental”, que significa, nesse sentido, um processo complementar de transformação do campo em espaço vazio de pessoas e vida - portanto de sentidos e significados, de culturas e agriculturas, de agrobiodiversidade e de história -, para torná-lo um espaço coisificado, cheio de mercadorias (WANDERLEY, 2011).

Neste cenário, as políticas escolares dirigidas aos camponeses tendem a limitar a sua formação à preparação de mão de obra para o suposto mercado de trabalho do agronegócio⁵. Os cofres públicos descentralizam recursos ao setor do agronegócio, que passa a influenciar o ensino técnico-profissional público, dirigido aos trabalhadores rurais jovens, eliminando dos currículos a formação geral. Aqui faz-se presente a ideologia⁶ de que há uma relação causal, determinante, entre a formação profissional, nos moldes do pacote biotecnológico e das agroindústrias, e a empregabilidade no campo (CALDART, 2013; FONEC, 2012).

Na assistência técnica, a educação dos camponeses também é enviesada, passando às mãos de empresas privadas que seguem a tendência do receituário agrônomo, mas agora com um ingrediente a mais: além de incentivarem os camponeses ao uso de insumos químicos e mecânicos, também estimulam o uso de insumos genéticos (CAPORAL; COSTABEBER, 2000).

Observando esse avanço do capital sobre a agricultura, algumas teorias sociológicas condenaram o campesinato ao desaparecimento (WANDERLEY, 2011), afirmando que os camponeses tenderiam a proletarizar-se parcial ou totalmente, na cidade ou no campo.

A estatística oficial do Brasil, por sua vez, historicamente produziu “cidades imaginárias”. Com uma metodologia de classificação dos espaços geográficos que não prioriza aspectos relacionados à antropização, por exemplo, o IBGE ofereceu (e oferece) uma imagem superestimada da urbanização do país, apagando a ruralidade que efetivamente o perfila (VEIGA, 2002). Este dado corroborou com o caráter urbanocentrista das políticas do Estado, justificando a centralização dos instrumentos de gestão e de administração pública nas sedes municipais, bem como a criação de proteções sociais e benefícios de cidadania restritos aos cidadãos. Ademais, os municípios rurais, equivocadamente considerados urbanos, são prejudicados duplamente: primeiro porque, ao não serem propriamente urbanos não recebem os benefícios da urbanidade; segundo porque, ao não serem considerados rurais, ficam fora das políticas públicas ligadas à ruralidade.

Neste contexto, os trabalhadores rurais, assim chamados por domiciliarem-se fora das sedes municipais (chamadas áreas urbanas), ficaram apartados dos direitos, acumulando desvantagens de

⁵O Pronatec é um dos programas que apresentam esse perfil (VENDRAMINI; AGOSTINI, 2014). Apenas para o sudeste do Pará, a meta de 2013 no eixo Pronatec Campo era de 10.164 vagas (SDT, 2013).

⁶ Tal como Whitaker e Bezzon (2006), utilizo aqui o termo ideologia no sentido marxiano de falsa consciência.

educação, da renda e de trabalho. Das 29.830.007 pessoas que moram no meio rural (15,6% da população brasileira), 71,4 % têm 15 ou mais anos de idade, ou seja, são jovens, adultos e idosos. Nesta faixa etária, o analfabetismo atinge a taxa de 23,5% da população rural, contra 9,6% para a população urbana, concentrando-se entre negros e mulheres idosas (IBGE, 2010). Em todos esses casos, o déficit educacional rural está relacionado à pobreza. Em 2008, 22,3% da população economicamente ativa rural encontrava-se abaixo da linha de indigência (5.748.365 pessoas), enquanto que a mesma situação era enfrentada por 6,7% da população urbana (8.972.077) (PNAD, 2008).

Tais desvantagens ajudam a sustentar o modelo de desenvolvimento rural do capital, seja porque enfraquecem a capacidade de luta da população trabalhadora rural e a torna mais suscetível à dominação, seja porque justificam ideologicamente a tentativa do capital em industrializar o campo, equiparando-o à paisagem urbana, numa espécie de redenção para o campo atrasado e precário (WHITAKER; FIAMENGUE, 2002).

No entanto, mesmo com todo esse arsenal de promoção do desterro, da pobreza, do analfabetismo e do desenraizamento, o capital não foi capaz de eliminar os camponeses da história. Segundo Shanin (2005), as teorias que decretaram o fim do campesinato se equivocaram, porque não tiveram capacidade de observar atentamente o camponês em seu movimento real.

Assim, observando o movimento real dos camponeses do Brasil, vimos que, mesmo com o avanço do capital na agricultura - seja pela revolução verde, pela revolução biotecnológica e pelas distopias que elas tentam engendrar -, o campesinato luta por direitos, por outro modelo de agricultura, no horizonte utópico de um campo democrático e sociobiodiverso.

Essas lutas mostram o campesinato como categoria viva, que atua em dois sentidos complementares: resiste para fora de si mesmo, fazendo frente à ação do capital; e reexiste para dentro, reinventando formas de ser camponês no atual contexto. Algo fundamental nesse processo é a capacidade que os camponeses têm demonstrado de organizar-se em movimentos sociais e, neles, construir uma unidade identitária e uma força política para colocarem-se em cena na disputa por reforma agrária. A reforma agrária, na acepção dos movimentos, significa dividir a terra entre os trabalhadores, legitimar juridicamente essa divisão e implantar no campo a totalidade de equipamentos, serviços e políticas públicas necessárias à inserção dos camponeses no plano da cidadania, sem que isso anule as diferentes identidades dos camponeses. Uma reforma agrária legítima supõe, de um lado, a igualdade social no campo, a ser produzida por meio de políticas que considerem o princípio da proporcionalidade (haja vista as desvantagens históricas que se

acumulam sobre os camponeses). De outro lado, essas políticas precisam guiar-se pelo princípio da diversidade, pois os camponeses não são uma massa de iguais, há subgrupos marcados por diversidades étnicas, regionais, históricas e ecológicas que geram subculturas⁷ camponesas. Em todos os casos, ao lutar por políticas de reforma agrária, os camponeses afirmam-se, em sua pluralidade, como guardiões da agrobiodiversidade e como força motriz da produção de alimentos.

Os movimentos camponeses são históricos no Brasil e suas pautas vão se formulando em relação dialética com os movimentos do capital, além de serem condicionadas pelos tipos de mediações emanadas do Estado⁸. Os movimentos sindicais foram contidos com a ditadura civil-militar, que colaborou com a expansão da revolução verde. Entretanto, não sucumbiram ao regime totalitário, cumprindo papel importante na restauração da democracia. Nesse contexto, destaca-se a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (Contag), cuja atuação desde 1963 produziu um importante acúmulo na luta por reforma agrária, favorecendo a emergência de movimentos sociais camponeses, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), nos anos 80. O MST renovou o debate e a pauta da luta camponesa, realçando-a como luta de classe, a partir de um repertório de ação coletiva fortemente marcado pela educação e pela publicização das pautas da questão agrária na perspectiva do trabalho. Nos anos 90, como um desdobramento dessas lutas camponesas, e atentando-se a realidades específicas de avanço do capital sobre a mercantilização da natureza, surgem novos movimentos sociais no campo, articulados em torno de pautas socioambientais, que também emergem no interior da própria Contag e do MST. A pauta socioambiental já havia sido levantada pelos movimentos extrativistas de seringueiros do Acre e dos Atingidos por Barragens (MAB), mas neste momento elas emergem como questões entrecruzadas às lutas das mulheres rurais, por equidade de gênero, como é o caso do Movimento de Mulheres Quebradeiras de Coco de Babaçu (MIQCB).

A partir desses movimentos é que antigos camponeses, meeiros, bóias-fria e seus descendentes, vítimas históricas da expropriação e dos sofrimentos do êxodo, têm conseguido retornar à terra. A penúria da vida nas cidades (na forma de violência, pobreza, desemprego), contraposta à memória da terra como provedora de alimentos e forma de ser novamente dono do próprio trabalho, são alguns dos sonhos que mobilizam os trabalhadores a se inserirem nos movimentos camponeses e a suportarem todas as insalubridades e violência que o setor do capital

7 Utilizo aqui o termo subcultura não no sentido de inferioridade, mas para realçar as subdivisões do extrato cultural camponês, demarcando a diversidade dos modos de ser e de viver dos camponeses do Brasil em relação com os distintos ecossistemas que manejam e com as diferentes historicidades regionais que os condicionam.

8 Estado este compreendido nesta tese como uma arena de disputa de classes pelo governo da sociedade, o qual, portanto, pode ou não servir para aproximar os trabalhadores dos direitos sociais e humanos.

(presente na esfera civil e também no Estado) promove contra quem luta por reforma agrária no Brasil. Via de regra, a partir das lutas dos movimentos, e muitas vezes somente depois de massacres de trabalhadores, é que o Estado se alarga como instrumento de direitos, e nos governos se fazem valer as vozes dos que lutam pela reforma agrária. Nesse contexto, que indica a luta como a principal via de empoderamento dos camponeses, o Estado cria os assentamentos rurais da reforma agrária. Porém, frequentemente, este processo se dá sem que haja a desconcentração de terra do setor privado: os assentamentos costumam ser criados em terras públicas, situadas nas regiões de fronteira agrícola, fixando os trabalhadores rurais fora das áreas por eles demandadas. Instaurado o Projeto de Assentamento (PA), o direito de reforma agrária não se completa, deixando-se de garantir aos assentados as políticas sociais de permanência na terra, tais como acesso à educação, saúde, assistência técnica, etc. (GIRARDI, 2008).

Mesmo neste contexto, a conquista de um assentamento é um passo fundamental para que os camponeses reconstituam suas vidas, porque, ao mesmo tempo, prova aos trabalhadores a efetividade da luta coletiva; os legitima - pela legalidade do seu vínculo com a terra - a lutarem por outros direitos (SAUER, 2005); e os desafia a seguirem em luta, deixando para trás a ilusória estabilidade costumeira do camponês, em nome de um “costume de movimento” (CALDART, 2004, p. 192).

Dentro desse costume, a categoria administrativa de assentado rural imputada pelo Estado aos lutadores da terra é transformada por eles em uma categoria política e, na vivência da politicidade relacionada à tentativa de viver dignamente na/da terra, se ancora o aspecto cultural da vida nos assentamentos, atinente à construção de uma particular identidade camponesa. Identidade essa que pode se qualificar na luta ao mesmo tempo que pode incrementá-la. Nesse contexto, é que situo a emergência da diáde resistência e reexistência na construção da campesinidade assentada.

No plano da resistência, os movimentos sociais negam o lugar marginal em que as políticas públicas historicamente colocaram os camponeses, silenciando suas vozes e ocultando a relevância de seu trabalho. No plano da reexistência, os camponeses, em especial o MST, inventaram aparatos educativos internos e dirigidos ao conjunto da sociedade para denunciarem o modelo deletério de desenvolvimento rural do capital e afirmarem seu projeto de produção em bases socioambientais.

Neste contexto, os movimentos, com estratégias e ênfases variadas, passam a atuar em três âmbitos de prática social: a educação do campo, a economia solidária e a agroecologia.

Na educação do campo, de um lado os movimentos realizam seus próprios projetos de educação popular e conscientização, tomando o trabalho como princípio e finalidade das práticas

formativas realizadas pelos/para os camponeses. De outro, reivindicam que o Estado acolha a demanda dos camponeses por educação pública, ofertando-lhes um ensino capaz: de garantir-lhes acesso ao conhecimento escolar na perspectiva crítica; de respeitar e fortalecer suas identidades como camponeses; de compatibilizar o calendário de estudo com o do trabalho agrícola; de legitimar todas as idades como tempos de aprender; de garantir mecanismos de gestão democrática das instituições de ensino e de territorializá-las no campo.

Na economia solidária, os movimentos estimulam os assentados a formarem cooperativas ou associações e autogeri-las, com base em princípios como a cooperação e a solidariedade, visando gerar entre os sócios desses empreendimentos alternativas para: o consumo, o uso coletivo de bens, a poupança, o crédito, as finanças, as trocas de produtos e serviços e a geração de renda. O objetivo é fortalecer a economia camponesa, gerando mecanismos de potencialização das relações econômicas internamente ao campesinato, bem como a proteção dos camponeses nas relações com os mercados, sobretudo o capitalista. Simultaneamente, os movimentos costumam demandar do Estado políticas participativas de financiamento, crédito, qualificação para o trabalho e assessoria sociotécnica visando promover a economia solidária.

Na agroecologia, os movimentos têm realizado esforços na promoção das práticas agroextrativistas de baixo custo, intensivas em trabalho e baseadas nos princípios ecológicos. As coletas, os cultivos e os criatórios, nesse sentido, são concebidos como práticas integradas de silvicultura e pastoreio capazes de compatibilizar a produção e a preservação ambiental. A agroecologia supõe a eliminação do uso de insumos industriais quimificados e tóxicos, substituindo-os por manejos sustentáveis, que incorporem os serviços da natureza, pelo trabalho humano, às culturas do “agro”. Os movimentos reivindicam do Estado que consolide ações para fomentar a agroecologia, entre elas a construção de sistemas públicos de extensão rural e assistência técnica em agriculturas ecológicas, que passem por sistemas de controle social desburocratizados.

De forma simultânea, tanto por meio da ação coletiva, que aponta para o direito auto-realizado; quanto por meio da ação pública institucional, que sugere o direito mediado pelo Estado; os movimentos camponeses têm apostado na educação do campo, na economia solidária e na agroecologia como vetores de um projeto utópico de desenvolvimento rural contra hegemônico. Sendo contra hegemônicos, tais vetores terão que se opor aos poderes enraizados no plano material, simbólico e normativo da sociedade e afirmar outros poderes, em materialidades, simbologias e normas alternativas.

Essa díade oposição-affirmação, e as mediações pelas quais perpassa, gera uma trama de

desafios e oportunidades que analiso nesta tese, visando prestar uma modesta contribuição aos movimentos e ao Estado, no que tange ao redesenho, ao aperfeiçoamento e/ou à defesa de seus projetos e políticas educacionais para os assentamentos.

Diante de tal cenário, parto da **hipótese** de que há uma interdependência necessária entre os campos da educação do campo, da economia solidária e da agroecologia, enfeixados pelo princípio da reprodução ampliada da vida, que tentarei demonstrar empiricamente. Tal interdependência se estrutura como uma via de mão dupla, exposta a seguir.

Em uma mão da via, realça-se que a autogestão na economia solidária demanda dos trabalhadores associados uma alta capacidade de produzir e lidar com informações, transformando-as em conhecimento. O conhecimento é a base para expedientes autogestionários, tais como a tomada de decisões coletivas, a elaboração de planos de negócios economicamente viáveis e compatíveis com a solidariedade. Porém, os trabalhadores, especialmente do campo, foram historicamente alijados do direito à educação; muitos sequer foram à escola. Desse modo, ao atuarem na economia solidária sem o domínio dos referenciais escolares e técnico-científico, tais camponeses geram demandas para a educação do campo. Ainda na economia solidária, considerando o caso dos assentamentos rurais e da agricultura, realço que a vitalidade econômica dos empreendimentos requer que seus ganhos sejam maiores que seus custos. Ademais, a promoção da economia associativa pode dar-se de modo indireto, mediante o incremento da produção com alimentos diversificados e nutritivos, para o autoconsumo das famílias. Deste modo, a economia solidária aponta para a agroecologia.

Na agroecologia, a potencialização do trabalho depende da compreensão dos agricultores a respeito das complexas relações ecológicas. Mas essa compreensão geralmente encontra-se degradada entre muitos dos assentados, haja vista o processo de expropriação que sofreram e o processo de ideologização que sobre eles recaiu (e recai), promovido pela assistência técnica e extensão rural capitalista, convencendo-os que seriam (serão) agricultores bem sucedidos apenas utilizando os pacotes tecnológicos e mercantis da agricultura convencional. Nesse aspecto, a agroecologia aponta para educação do campo, mediante a necessidade de formação de novos profissionais para atuarem junto aos assentados com outra perspectiva para a assistência técnica. Ao mesmo tempo, se os excedentes da produção forem vendidos individualmente pelos agricultores aos atravessadores da economia mercantil, os agricultores perdem poder de barganha e a inversão de entradas agroecológicas em sua economia cai. Ao mesmo tempo, comprar insumos para a transição agroecológica, ou mesmo trocar sementes, é algo que se potencializa em organizações coletivas,

deste modo a agroecologia aponta para a economia solidária.

A educação do campo, por sua vez, busca reforçar a identidade dos camponeses - tipos que sobrevivem de seu trabalho na relação direta com a natureza. Portanto, para estruturar-se, a educação do campo deve considerar a materialidade da vida dos sujeitos e, como parte dela, os desafios enfrentados no trabalho e na produção. Deste modo, a educação do campo aponta para a agroecologia e para a economia solidária.

Na outra mão da via, tem-se que o envolvimento em práticas de economia solidária e agroecologia propicia aos jovens e adultos assentados uma visão complexa acerca dos processos participativos e das necessidades formativas dos trabalhadores, a qual pode contribuir para a reconstrução das instituições de ensino enquanto espaços dinâmicos de educação do campo.

Em ambas as vias, a hipótese é que a aproximação e a conexão entre as práticas de economia solidária, de educação do campo e de agroecologia dependem de que os trabalhadores nelas envolvidos se conectem com a esfera da ação coletiva, recebendo apoio dos movimentos camponeses e de seus parceiros de luta.

Intelectuais como Paul Singer, Sônia Kruppa, Paulo Peterson, Miguel Altieri, Roseli Caldart têm argumentado em sua militância e produção teórica que, potencialmente, há uma virtuosidade entre os campos da economia solidária, a educação do campo e a agroecologia. Essa virtuosidade foi inclusive percebida pelos movimentos sociais quando lutaram para que o Estado estabelecesse políticas intersetoriais para os assentamentos rurais⁹.

Contudo, não existe pesquisa social que verifique empiricamente essa tríplice conexão considerando as áreas de reforma agrária, conforme constatei em levantamento feito junto ao banco de teses de dissertações da CAPES, com recorte dos anos 1990, quando se começa a falar nessas temáticas no Brasil, até hoje.

Essa constatação me incitou a questionar: será que no contexto da questão agrária atual, particularmente nos assentamentos, é possível que as experiências de educação do campo, da economia solidária e da agroecologia efetivamente se aproximem? Que papel cumprem os movimentos sociais nessa aproximação? Seriam elas aproximações capazes de renovar os vínculos entre educação e trabalho na esfera educativa do assentamentos rurais, fortalecendo a reprodução

⁹ Refiro-me aqui a políticas como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), a Programa Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO), ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf)/linha agroecologia, no campo da agroecologia. E ao Programa Nacional de Incubadoras de Cooperativas (PRONINC) e Programa Nacional de Formação em Economia Solidária (Centros de Formação em Economia Solidária - CEFES) no plano da economia solidária. Essas políticas são coordenadas pelo MEC, MDA, MAPA e MTE e foram resultados de conferências e debates entre o Estado e os movimentos de economia solidária e de agroecologia, organizados no Brasil por meio do Fórum Nacional de Economia Solidária e da Articulação Nacional de Agroecologia.

social dos assentados como camponeses?

Diante dessas questões, coloquei-me a tarefa de mapear a realidade brasileira a fim de localizar uma região, um assentamento ou uma iniciativa que reunisse os três elementos abordados nesta tese. Lancei mão de uma estratégia exaustiva de consulta a informantes-chave e triangulação de informações, chegando a apenas duas realidades relevantes para minha pesquisa, uma situada nos arredores de Brasília, na qual cheguei por meio da cooperativa Rede Terra, outra situada no sudeste do Pará, uma das principais fronteiras agrícolas do Brasil, na qual cheguei por meio da Federação de Cooperativas Araguaia Tocantins (FECAT).

Martins (1997) realça a fronteira como um âmbito privilegiado para análise sociológica das contradições e conflitividades estruturantes da sociedade, pois nela: antagonizam-se classes sociais e expectativas relacionadas à reprodução da vida e ao lucro; mediações emergem calibradas pela distribuição histórica dos poderes; a disputa do território aponta para as possibilidades de destruição e de reconstrução do humano. Silva (2003) afirma a fronteira como um âmbito fértil para compreender a forma como os grupos populares se relacionam com seus poderes, com seus territórios e com a natureza, produzindo oportunidades educativas.

Tentando construir uma visão fecunda sobre o fenômeno educativo que busco pesquisar, escolhi nesta tese analisar a realidade da fronteira amazônica.

O campo de pesquisa

O estado do Pará é o segundo maior estado do País e ocupa 16% do território brasileiro (260 mil km²), área maior que a Itália, a Alemanha e a Espanha somadas (NEPOMUCENO, 2007). Trata-se de uma das unidades da federação com maior concentração da propriedade fundiária (GIRARDI, 2008).

O território “sudeste paraense”, é composto por 14 municípios¹⁰, tendo como principal polo econômico-administrativo o município de Marabá. Ao todo, a região tem 54.469 km² e 617.760 habitantes (IBGE, 2010), dos quais 28,31% vivem na área rural (SDT, 2015). Contudo, afirma Scalabrin (2012), salvo pelo caso de Marabá (200 mil habitantes), o território pode ser compreendido como fundamentalmente rural, pois a maior parte dos municípios tem população pequena, que se estrutura em torno da economia agrícola e da cultura do campo.

Trata-se, conforme Tavares (2012), de uma das principais fronteiras agrárias do país, situada na

¹⁰ Utilizo nesta pesquisa o recorte espacial proposto pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) por meio do programa “Territórios da Cidadania”. Os 14 municípios do território são: Brejo Grande do Araguaia, Canaã dos Carajás, Curionópolis, Itupiranga, Marabá, Nova Ipixuna, Palestina do Pará, Parauapebas, Piçarra, São Domingos do Araguaia, São Geraldo do Araguaia, São João do Araguaia, Bom Jesus do Tocantins e Eldorado dos Carajás.

transição do bioma do cerrado para o bioma da Floresta Amazônica, donde ser conhecida como portal da Amazônia.

Este ecótono (área de transição entre biomas) foi uma paisagem exuberante, constituída por uma reserva florestal das mais importantes do mundo e por grandes rios (Tocantins e Araguaia), sob os quais se escondia a mais rica jazida de ferro do mundo. No entanto, a forte exploração da indústria mineradora na região, ao lado da pecuária extensiva, alteraram esse cenário drasticamente, vindo a aprofundar os efeitos do extrativismo florestal anteriormente praticados. A floresta foi perdendo lugar para a “pata do boi” e para as lavras. Conforme a demanda energética da indústria mineradora cresceu, cresceram os projetos de hidrelétricas na região e recentemente a monocultura de eucalipto, uma alternativa complementar de oferta de energia para o setor minerário. A

intensificação da produção de mercadoria exigiu a duplicação de ramais ferroviários e a construção de estradas. A demanda por expansão das pastagens agravou o desflorestamento desordenado e colocou em risco de extinção espécies essenciais à reprodução das comunidades camponesas tradicionais, tais como o babaçu.

Nas fazendas de gado e nas carvoarias de eucalipto cresceu o trabalho análogo ao escravo. Ao mesmo tempo, o circuito de transporte de mercadorias da mineração levou para a região um grande número de trabalhadores para compor seu exército industrial de reserva, já que os grandes empreendimentos de construção não puderam absorver a todos. Nas margens das duplicações rodoferroviárias a população foi (e é) impactada permanentemente. Em função dos reservatórios das hidrelétricas, ribeirinhos foram desterrados. A instalação de novas cavas mineradoras acarretou na desapropriação dos territórios camponeses por meio legais e ilegais. A contaminação de águas e solo pela mineração atingiu a todos. O agronegócio instaurou (e instaura) na região um cenário socioambiental desolador, acirrando, como nunca, o modelo de expansão do capital iniciado décadas atrás.

Historicamente, entretanto, os povos do campo da região resistiram e resistem, por meio da sua própria organização em rede, com apoio de entidades e profissionais ligados aos direitos humanos. Foi produzida, assim, no Pará, uma zona de conflitos, massacres, levantes, revoltas e insurreições.

O antagonismo entre setores do capital e do trabalho se intensificou quando o movimento social camponês, beneficiado pelas liberdades políticas da democracia, começou a se organizar e reivindicar a territorialização dos trabalhadores na região. Refiro-me ao movimento dos agricultores familiares ligados ao sindicalismo, hoje representados pela Federação de Trabalhadores da Agricultura (Fetagri/Regional Marabá ligada à Contag); ao movimento sem-terra, representado pelo MST; e às quebradeiras de coco de babaçu, ligadas ao MIQCB¹¹.

No bojo das lutas desses movimentos, foram criados 505 projetos de assentamento (PAs), alocados junto à Superintendência Regional 27 do Incra, que agrega as regiões sul e sudeste do Pará, sediada em Marabá. Nesses assentamentos vivem hoje 71.892 famílias, em uma área de 4.641.357,16 há (INCRA, 2015).

Entretanto, esses assentamentos não foram beneficiados por outras políticas de reforma agrária, o que incitou os camponeses a continuarem na cena política reivindicando seus direitos, mas também criando suas próprias alternativas de vida. A partir dessa dupla ação, constituiu-se um

11 Recentemente, o Movimento dos Atingidos por Barragens iniciou sua territorialização no sudeste do Pará, para apoiar a organização sócio-política dos atingidos da Hidrelétrica de Marabá.

campo vasto de experiências de educação do campo, da agroecologia e da economia solidária no sudeste do Pará, conectadas entre si, tais como: cooperativas, projetos de formação não formais ligados a agroecologia, cursos de ensino médio e superior ligados ao Pronex em instituições de educação.

Olhando para essa realidade é que me coloquei a buscar respostas para as seguintes questões de pesquisa:

Que agentes atuam nessa conexão entre as práticas de economia solidária, agroecologia e educação do campo? Como essa conexão acontece? Que papéis cumprem os movimentos, as políticas e as instituições do Estado? Seria a rede de movimentos um aspecto estruturante dessa conexão? Quais são as contradições e possibilidades vividas na intersecção das práticas de economia solidária, agroecologia e educação do campo? A aproximação entre essas práticas renovam a relação entre trabalho-educação, como cerne da educação do campo, definindo-a e sustentando-a enquanto instrumento de resistência camponesa, em suas dimensões cultural e material?

Diante dessas perguntas, a presente tese tem como objetivo geral: compreender e analisar a relação entre educação e trabalho, no sudeste do Pará, com foco na temática da agroecologia e da economia solidária, considerando as práticas escolares e não escolares no processo de emergência e consolidação da educação do campo, bem como o papel da rede de movimentos nesse contexto.

Os objetivos específicos do estudo são:

1. Compreender as contradições da questão agrária no sudeste do Pará, tendo em vista as influências desse contexto para a construção da educação do campo na região;
2. Identificar como a luta por terra, trabalho e educação se estruturou entre os camponeses jovens e adultos do sudeste do Pará, com destaque ao papel cumprido por suas organizações sociopolíticas e aos processos educativos resultantes da luta;
3. Compreender de que forma, ao territorializarem-se nos assentamentos, os camponeses criam suas alternativas de produção e educação que adquiriram características de economia solidária, agroecologia e educação do campo;
4. Identificar os saberes e necessidades educativas emanadas das práticas de educação do campo, agroecologia e economia solidária, observando nesses âmbitos a relação dos camponeses com o conhecimento;
5. Reconstruir os caminhos pelos quais a educação do campo, por meio do Programa Nacional de

Educação na Reforma Agrária (Pronera), consolidou-se em algumas das instituições educativas do sudeste do Pará e analisar o modo como os temas da economia solidária e da agroecologia foram abordados nesse processo;

6. Verificar se o Pronera é permeável aos repertórios de saber dos assentados envolvidos com as práticas de agroecologia e economia solidária e seus efeitos sobre o trabalho destes sujeitos;

7. Reconhecer o papel que os movimentos sociais e suas redes cumpriram no processo de conexão entre os campos de práxis da economia solidária, da agroecologia e da educação do campo no sudeste do Pará.

Metodologia e sujeitos da pesquisa

Na presente tese, inspiro-me no materialismo histórico dialético, abordagem segundo a qual a realidade é uma construção social e histórica, resultante de disputas (e mediações) entre a classe social que vive do trabalho e a que vive do capital, pelas riquezas, pelas ideias e pelo Estado. Tais classes se estabelecem e se redefinem no cruzamento entre dois âmbitos de construção do real, que se afetam mutuamente: o dos sujeitos (manifesto pela capacidade de linguagem e ação das pessoas) e o do sistemas (manifesto pelos princípios, normas e burocracias encarnados nos aparatos que regem a sociedade capitalista). Sob tal perspectiva, conhecer a realidade equivale à tentativa de interpretar, em cada um de seus fenômenos, as contradições entre as classes e, em suas ações, o papel dos sujeitos e dos sistemas, conectando aspectos particulares do fenômeno à totalidade das relações sociais em que estão inseridos. Uma das chaves metodológicas para a produção desse tipo de conhecimento é o diálogo com os diferentes sujeitos que vivenciam diretamente a realidade pesquisada, em seu cotidiano.

Nesse sentido, a presente pesquisa foi construída com uma forte aposta na estratégia de coleta de dados empíricos junto a diversos agentes da educação do campo, da agroecologia e da economia solidária, representantes dos interesses do trabalho no sudeste do Pará. Entre eles, destacaram-se os camponeses em Movimento, historicamente silenciados na história da produção científica, ao serem considerados tipos sociais ignorantes e incapazes de reflexividade. Também destacaram-se os agentes de mediação que, a partir da universidade e de organizações sociais, apoiam a luta por reforma agrária na região. Assumindo a pesquisa científica como um quefazer político - e portanto contrariando o pressuposto da neutralidade -, deliberei por não incluir no estudos as vozes dos segmentos do capital, que de um modo ideológico, também desenvolvem

práticas por eles denominadas de economia solidária, agroecologia e educação do campo. Na tomada desta decisão metodológica, me amparei também nas considerações de Flecha e Tellado (2015), segundo os quais:

A inclusão das vozes de pessoas pertencentes a grupos vulneráveis, que nunca costumam ter oportunidades de fazer valer seus conhecimentos em âmbito acadêmico, amplia e melhora de maneira inegável as contribuições científicas que podemos fazer para o nosso trabalho. Isso abre a porta para uma transformação social real, partindo de uma investigação responsável, rigorosa e comprometida (FLECHA; TELLADO, id, p. 279, tradução própria).

Ao estabelecer meus interlocutores e com eles dialogar sobre suas práticas culturais e de trabalho, busquei ainda perseguir os princípios do que Whitaker e Fiamengue (2002), inspiradas em Morin, chamam de visão “poliocular” sobre o objeto de estudo. Este olhar é necessário para que possamos realizar uma nova ciência, em que os trabalhadores rurais não sejam colocados como “o outro” incapaz de narrar e analisar a realidade que eles próprios vivem.

Nesse sentido, me imiscuí no cotidiano dos meus sujeitos de pesquisa, convivendo e estabelecendo interlocuções com eles, em sessões de verdadeiro diálogo intercultural. Nas palavras das autoras:

[...] é no cotidiano que se podem colher os dados da transformação cultural, e realizar a observação das práticas culturais – sua desestruturação e sua reconstrução – e é em meio às práticas culturais e o trabalho, que se tecem as representações que organizam os homens, no processo dinâmico em que constroem a História (WHITAKER; FIAMENGUE, 2002, p. 45).

A principal estratégia por mim adotada em campo foram entrevistas semiestruturadas, complementadas por observações e anotações em diário de campo. Ao todo, foram 24 dias de imersão no sudeste do Pará, que reverteram em mais de 500 páginas de entrevistas transcritas.

As transcrições foram feitas buscando preservar a expressividade linguística com que os sujeitos se comunicam, sem produzir caricaturas. Nesse sentido, seguindo as orientações de Whitaker (2002), a transcrição das falas foi realizada respeitando a sintaxe (concordância e regência), de acordo com a norma dos gramáticos. Com isso, busquei evitar transformar a diversidade oral em erros ortográficos que os próprios sujeitos não cometeram, porque, ao dirigirem-se a mim, falavam e não escreviam seguindo a norma culta da língua.

Junto a estes sujeitos levantei ainda documentos dos quais extraí dados secundários para a pesquisa. Entre os documentos encontram-se relatórios das cooperativas, cartas do Fórum Regional de Educação do Campo (FREC)/sul e sudeste do Pará (SUPA) e projetos político-pedagógicos dos

cursos de educação do campo do Instituto Federal do Pará/Campus Rural de Marabá (IFPA/CRM) e da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

Cumpre então apresentar os sujeitos da pesquisa, aos quais cheguei inspirada por uma técnica bastante utilizada no campo da saúde, a chamada “rola bola”, que consiste em selecionar para a pesquisa aquelas pessoas que mais forem indicadas entre seus pares, como informantes privilegiados de um determinado tema.

Quadro 1 – Relação de sujeitos entrevistados na pesquisa por instituição ou movimento

Movimentos e entidades de apoio	Entrevistados¹²	Perfil¹³
MST		
Direção do movimento	Paricá	Mulher adulta, licenciada em Letras da Terra pela UFPA. No Movimento, atua como dirigente da frente “Educação, Formação e Cultura” pelo Pará. É responsável por acompanhar as pautas de educação do campo junto à Unifesspa e IFPA. É constantemente ameaçada de morte pelo seu trabalho no MST.
IALA	Cacau	Mulher adulta, licenciada em Letras da Terra pela UFPA. No Movimento, atua na coordenação do Instituto de Agroecologia Latino Americano. É responsável por acompanhar o curso de especialização/residência agrária em “Questão Amazônica, Educação do Campo e Agroecologia”, realizado pela Unifesspa em parceria com o MST. Atuou no FREC.
FETAGRI		
Direção do movimento	Jenipá	Mulher de mais ou menos 28 anos. Filha de migrantes que se tornaram assentados rurais. Na infância, estudou na escola precária dos assentamentos, cursou o ensino médio na cidade e tornou-se pedagoga do campo pela UFPA/Pronea. Na Fetagri, é técnica em assuntos educacionais. Atua em pautas como escolarização e, por meio da Escola Nacional de formação Sindical da Contag (Enfoc), na formação política de dirigentes.
FECAT	Carvalho	Homem adulto. Filho de camponeses. Liderança sindical da Fetagri. É técnico em agropecuária pela EFA. Atua como presidente da Fecat. Participou dos debates do Fórum Regional de Educação do Campo.
	Tanheiro	Homem jovem. Formado em química e tecnologia de alimentos pela UFPA. Não provém de família camponesa. Na FECAT, atua na gestão da agroindústria e de projetos, entre eles o projeto “Juventude e Cooperativismo”, ligado à transição agroecológica e ao fortalecimento da juventude no campo.
	Guarandi	Homem jovem, filho de agricultores migrantes, assentado da reforma agrária em Marabá. Estudou em escola rural precária na infância. Pelo Pronea, cursou ensino médio integrado ao técnico em agropecuária na Escola Família Agrícola. Licenciou-se em educação do campo/ciências agrárias e da natureza na Unifesspa. É presidente da Coofama.
	Pequiá	Assentado da reforma agrária em Marabá. Agricultor e sócio da Coofama. Apoiou os projetos de EJA da UFPA/Campus Marabá, pelo Pronea, nos anos 90. Pratica agroecologia.
Coopserviços	Angelim	Europeu naturalizado brasileiro. Na Europa, atuou com cooperativismo

¹²Todos os sujeitos vincularam-se à pesquisa a partir da assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), cujo modelo encontra-se no apêndice I. Para proteger a identidade dos depoentes, utilizo codinomes de árvores da floresta Amazônica. Os codinomes ajudam a diferenciar a autoria das citações feitas ao longo da tese, separando mais claramente os excertos extraídos dos retirados da bibliografia consultada.

¹³Cumprir observar que os entrevistados, embora associados a determinados movimentos ou instituições de ensino, transitam entre as experiências.

		agrícola e participou das mobilizações de maio de 68. Chegou ao sudeste do Pará nos anos 70 por meio de uma congregação de leigos e atuou junto aos movimentos dos camponeses posseiros. Foi coordenador da Fundação Tocantins Araguaia, ligada ao CAT, da UFPA. Desenvolveu trabalho de formação política dos camponeses nos anos 70-80, apoiou as organizações sindicais dos trabalhadores rurais, e atuou na formação agrotécnica dos camponeses para agriculturas ecológicas nos anos 90. Foi sócio-fundador da CoopServiços à qual continua ligado. Participou do FREC.
MIQCB		
Coordenadora regional do Movimento e líder da Cooperativa das Quebradeiras de Coco	Areca	Mulher adulta. Assentada em São Domingos do Araguaia. Tem baixa escolaridade. É liderança regional do MIQCB e quebra coco. Participou das formações ligadas à teologia da libertação no sudeste do Pará nos anos 70-80 e participou das lutas camponesas pelo movimento sindical. Sócia da Cooperativa de Quebradeiras de Coco de Babaçu. Realiza práticas de inter cooperação com a Coofama na comercialização.
UNIFESSPA		
Professores dos cursos de educação do campo	Andiroba	Mulher adulta, filha de agricultores Licenciada em pedagogia e mestre em educação pela UFPA. Foi bolsista do Pronera na graduação e estudou o programa no mestrado. Atuou como pedagogia na EFA, em cursos do Pronera. Pala Unifesspa, leciona em cursos curso de educação do campo, ligados ao Pronera. Atualmente se liga às licenciaturas e cursos de residência agrária sobre educação do campo e sobre currículo e formação de professores. Foi ativa no FREC e atualmente continua ligada ao Movimento Nacional por uma Educação do Campo, por meio do Observatório da Educação do Campo.
	Mogno	Homem, adulto, engenheiro agrônomo pela USP/Esalq, com mestrado pelo NAIA/UFPA. Foi professor da EFA/Marabá pelo Pronera. Na Unifesspa é professor da licenciatura em educação do campo e coordenador do curso de especialização/residência agrária em “Questão Amazônica, Educação do Campo e Agroecologia”, realizado pela Unifesspa em parceria com o MST.
IFPA/CRM		
Professor	Visgueiro	Homem adulto, filho de camponeses assentados da reforma agrária. Licenciado em ciências agrárias. Trabalhou na CoopServiços. É professor do IFPA no curso de Ensino Médio integrado ao técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia, onde leciona disciplinas que tratam do tema da Economia Solidária e atua na formulação de um curso sobre cooperativismo. Participou do FREC. É Mestre pelo IFPA/Campus castanhal, com pesquisa sobre o cooperativismo na FECAT.
Estudantes	Urucum	Homem jovem. Filho de assentados rurais do PA Moré no município de São João do Araguaia/PA, sócios de cooperativa ligada à FECAT. Formou-se como técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia pelo IFPA/CRM. Participante do projeto “Juventude e Cooperativismo – transição agroecológica e fortalecimento da juventude no campo”, da FECAT. Depois de formado deixou o assentamento e migrou da região em busca de trabalho.

	Maytenus	Homem jovem. Filho de migrantes assentados rurais do PA Gleba Jacaré, no município de Nova Ipixuna, sócios de cooperativa Coorrentão, ligada à FECAT. Formou-se como técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia pelo IFPA/CRM. Participou do projeto “Juventude e Cooperativismo”, da FECAT. Hoje vive na cidade e atua como técnico em uma empresa privada prestadora de serviços de assistência técnica e extensão rural.
Comissão Pastoral da Terra		
Coordenação de projetos de agroecologia	Uxi	Homem jovem. Técnico em agropecuária pela EFA e pedagogo. Atua na CPT como coordenador de projetos de agroecologia, realizados em parceria com o MST. Já trabalhou no projeto Juventude e Cooperativismo da FECAT. Atua no conselho gestor do IF/CRM e participa das atividades do FREC.

Além desses entrevistados, realizei mais três entrevistas de caráter exploratório. A primeira entrevista coletiva foi realizada com as duas funcionárias da Incubadora Tecnológica de Cooperativas e Empreendimentos Solidários da UFPA/UNIFESSPA. A incubadora teve apenas uma experiência curta de apoio a uma feira de comercialização junto à FECAT, e depois nenhuma ação foi realizada no âmbito de incidência de minha pesquisa; por esse motivo, a maioria dos dados foram descartados. A segunda entrevista exploratória foi realizada com o responsável pela Gerência de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação de Marabá, a fim de verificar possíveis conexões entre a educação básica nos assentamentos e as pautas de economia solidária e agroecologia. Por fim, entrevistei uma das funcionárias do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), identificada nesta tese pelo codinome Caroba, para situar o papel das comunidades indígenas na construção da agroecologia na região.

Na análise das entrevistas, parti da premissa de que a realidade social de modo geral, e a pedagogia popular da resistência, no caso desta tese, não pode ser interpretada unicamente em termos da própria subjetividade e do testemunho dos trabalhadores, nem apreendida isoladamente do avanço do capital e mesmo dos conflitos entre capital versus trabalho. Daí o esforço para compor uma análise dialética da educação do campo pelo enfoque sujeito/sistema.

Estrutura da tese

O capítulo I sintetiza a matriz analítica da tese e é composto por três categorias teóricas: a agroecologia, a economia solidária e a educação do campo; nele explico também conceitos como saber agroecológico, autogestão, território, cultura e ideologia, movimentos sociais e redes de movimentos, diálogo de saberes e conhecimento.

O capítulo II traça um panorama da questão agrária no sudeste do Pará, destacando: o histórico e os propósitos antagônicos de ocupação, uso e propriedade da terra por camponeses e capitalistas e o papel do Estado neste processo; a evolução da resistência camponesa por meio de diferentes organizações sociopolíticas; o panorama das experiências de agroecologia e de economia solidária. Dialogando com essa base material, que dá sentido e significado a essas experiências, o capítulo aborda o papel central da conquista da terra na reprodução da vida dos camponeses.

No capítulo III parto para o detalhamento das iniciativas de agroecologia e economia solidária, identificando o papel da rede de movimentos em sua construção, os saberes gerados a partir do trabalho agroecológico e associado e as necessidades educativas que emergiram dessas práticas. Discuto ainda as formas que os próprios camponeses buscaram para satisfazerem essas necessidades educativas fora dos âmbitos institucionais e do Pronera. Destaco as interferências do agronegócio nas práticas camponesas de agroecologia e economia solidária.

No capítulo IV retomo todo o processo de luta camponesa que culminou na consolidação da educação do campo na região, traço o panorama das ofertas educativas do Pronera e dos sujeitos atendidos, e explico os modos pelos quais as questões de economia solidária e agroecologia foram sendo inseridas no Programa. Analiso brevemente os limites/oportunidades dessa inserção nos currículos e seus efeitos nas práticas dos trabalhadores egressos. Considero na análise o papel dos movimentos sociais na gestão dessas práticas educativas, as interferências do agronegócio sobre elas e os limites impostos pelas políticas de reforma agrária ao trabalho dos camponeses quando egressos dos cursos.

Com base no debate contido nesses capítulos redijo as conclusões, defendendo a seguinte tese:

No contexto atual da questão agrária brasileira, a tríade agroecologia – economia solidária – rede de movimentos é o que renova a relação trabalho-educação, reafirmando-a e sustentando-a como cerne da educação do campo, de modo a contribuir com a resistência camponesa, em suas dimensões material e simbólica.

I. A MATRIZ TEÓRICA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento as três categorias de análise utilizadas na pesquisa: educação do campo, agroecologia e economia solidária. Tais categorias se alinham à corrente teórica do recampesinismo-crítico e à corrente das redes de movimentos.

O debate sobre o campesinato costuma atrair a atenção de sociólogos rurais preocupados em compreender, no capitalismo, a possibilidade da reprodução camponesa e o futuro dessa categoria social. Nesse contexto, com base em Feder (1977) e Kay (2001), é que se insere o recampesinismo crítico, como um contraponto a outras três correntes teóricas: a descampesinista-proletarista, a campesinista e a recampesinista.

Para os teóricos descampesinistas-proletaristas, baseados na tese marxistas-leninistas, o capitalismo converteria os camponeses em proletários (em sentido estrito) ou em semi-proletários, pela diferenciação socioeconômica que tal modo de produção tenderia a produzir no interior do campesinato. O minifúndio, nessa perspectiva, seria fatalmente absorvido pelos empreendimentos capitalistas e os trabalhadores rurais, expropriados, deixariam de ser camponeses: tornar-se-iam proletários, a partir da venda total de sua mão de obra no campo ou na cidade. Caso conseguissem permanecer na terra, sofreriam tal pressão do entorno capitalista que seu destino seria o de tornarem-se semi-proletários. Vivendo o desequilíbrio entre trabalho familiar e venda da força de trabalho no campo, o mercado passaria a ser a fonte principal de entradas econômicas. Frente ao avanço tecnológico das revoluções agrícolas, os descampesinistas-proletaristas acreditam que o campesinato não seria mais necessário para sustentar o sistema urbano industrial, por meio do fornecimento de alimentos baratos que ajudam a manter baixos os níveis salariais na indústria. Ademais, tais teóricos consideram que a industrialização dos sistemas produtivos agrícolas reduziria drasticamente a necessidade de mão de obra e que os desarranjos causados no trabalho do campo pelas corporações agroindustriais produzem efeitos no trabalho urbano, diminuindo também nas cidades as oportunidades de emprego e fazendo com que os migrantes camponeses concorressem entre si para ser explorados. A unificação campo-cidade pelo capital traria como efeitos a pauperização dos antigos camponeses, que passariam ainda a depender do sistema agroalimentar do capital.

Os campesinistas, inspirados na teoria econômica estruturalista, afirmam que a economia camponesa não perde sua importância no capitalismo. Para eles, os camponeses podem integrar-se, por sua adaptabilidade, ao paradigma tecnológico da Revolução Verde, o que inclusive justifica a

reforma agrária como peça da expansão capitalista, que concorre para melhorar a situação do emprego e os níveis de inversão nas atividades socioeconômicas do campo.

Já a corrente recampesinista, vai de encontro à campesinista, desaprovando-a por considerar que ela é uma distorção da teoria em favor dos interesses burgueses. Os recampesinistas afirmam que nem todo camponês pode tornar-se capitalista e que a incorporação do campesinato às revoluções agrícolas, mesmo que ocorra, será de modo subjugado. Em lugar dessa incorporação, os recampesinistas defendem que o campesinato pode manter-se enquanto tal, na medida em que os camponeses se tornem capazes de competir com os capitalistas.

Contrariando todas essas perspectivas, situam-se as elaborações defendidas no âmbito da Via Campesina (referenciadas em Marx, Chayanov e Shanin), que formam a corrente que chamo de recampesinista-crítica. Nela, os teóricos defendem a reprodução do campesinato a partir de outra perspectiva que não a pequena produção de mercadorias, realçando a problemática ecológica nas relações de produção (FOSTER, 2007). Os recampesinistas-críticos reconhecem o camponês como uma categoria social plural e histórica, que deve ser teoricamente analisada nessa historicidade e pluralidade. Sobre isso, realça Shanin:

[...] o termo campesinato não implica a total semelhança dos camponeses em todo o mundo, e/ou sua existência fora do contexto de uma sociedade mais ampla não- apenas-camponesa e/ou extra-historicidade. [...] 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. [...] Em última instância, os conceitos devem servir não a “uma questão de reconciliação dialética de conceitos”, mas à “compreensão das relações reais”. Devemos acrescentar, aqui, o compromisso, dentro da tradição socialista, de definir as dimensões da opressão do homem pelo homem e os caminhos da luta para combatê-las. Excetuando sua mistificação e sua utilização ideológica, o conceito de campesinato cumpriu, muitas vezes, todos esses serviços. Esta capacidade ainda não se esgotou. (SHANIN, 2005, p. 21).

Os recampesinistas-críticos preocupam-se em produzir um pensamento engajado e elucidativo dessa realidade contraditória vivida pelo campesinato contemporâneo. De um lado, reconhecem a permanente possibilidade de subjugação do camponês pelo capital; de outro, visualizam e buscam entender as lutas pelas quais os camponeses resistem, afirmando-se territorialmente como sujeitos de direito, agentes da produção agroalimentar e portadores de culturas e identidades.

No Brasil, intelectuais como Wanderley, Fernandes, Sabourin e Hébette têm dirigido suas elaborações a esta abordagem dos estudos camponeses, integrando assim a escola da questão

agrária em oposição à escola do capitalismo agrário. Entre os intelectuais do capitalismo agrário podemos citar Abramovay (1992), que afirma haver uma tendência irrevogável à total homogeneização do espaço rural em relação ao urbano, no que tange as suas formas de vida e produção, promovida pela indústria capitalista, de modo que não é mais possível falar em camponês e em agricultura camponesa. Abramovay propõe, então, substituir a categoria de camponês pela categoria de agricultor familiar, que seria mais adequada para interpretar a nova realidade rural. Para mostrar as fragilidades e o caráter ideológico desse argumento, Fernandes (2008) pondera que são inegáveis as mudanças ocorridas entre o século XIX - quando, no contexto do paradigma da questão agrária, Chayanov fundou o conceito de camponês - e o séc. XX - quando foi formulado o paradigma do capitalismo agrário. Neste intervalo histórico, as formas de concentração da propriedade da terra, do capital e do poder se alteraram, principalmente devido ao avanço da tecnologia, o que significa dizer que as formas de exploração e expropriação do campesinato também se alteraram. Mas, realça Fernandes, isso não quer dizer que o campesinato desapareceu.

O fato do campesinato vender parte de sua produção no mercado ou comprar insumos industriais para produzi-los, ou ainda utilizar-se de algumas tecnologias em seu dia-a-dia, embora modifique aspectos de sua identidade, não a elimina, pois não altera sua condição de classe, forjada pela prática preponderante de um tipo específico de trabalho: o trabalho familiar. O que poderia extinguir o campesinato, fato que não ocorreu, é a “mudança de uma relação social organizada no trabalho familiar para uma relação social organizada na contratação do trabalho assalariado em condição que supere a força de trabalho da família em determinadas condições espaciais e temporais” (FERNANDES, 2008, p. 30).

Nessa mesma direção, Wanderley (1999, p.52) afirma que “fragilizado, nas condições da modernização brasileira, [o camponês] continua a contar, na maioria dos casos, com suas próprias forças” e segue enfrentando velhos problemas da questão agrária nunca resolvidos.

Essas características diferenciam economicamente o campesinato de outras frações da classe trabalhadora. Sob tal perspectiva, Sabourin (2009) afirma que, embora possa envolver o mercado, a atividade produtiva camponesa, por definição, não é capitalista, pois o trabalho familiar não permite gerar lucro, só o assalariamento viabiliza a acumulação.

A condenação do campesinato ao desaparecimento, na análise de Martins (1986), é fruto de uma leitura mecânica da teoria marxista e de uma transposição mecânica dela para explicar o capitalismo no Brasil. Excessivamente focados na modernização técnica e na racionalização do trabalho, os teóricos do “fim do campesinato” observam apenas os processos de trabalho, sem

atentar para as formas de exploração do trabalho e, neste contexto, para as práticas de dominação e de sujeição dos trabalhadores. Terminam, então, por concluir que as sociedades evoluem linearmente de um modo de produção a outro, extinguindo as formas de trabalho típicas dos modos de produção antecedentes ou mantendo-as como anomalias¹⁴. Considerando o proletariado como o único tipo ideal da classe trabalhadora, esses teóricos produziram uma sociologia rural urbanocêntrica. Retirar os camponeses de sua reflexão por não contemplarem os mesmos atributos que o proletário foi um artifício teórico para explicar o capitalismo como uma mecânica. Sob tal perspectiva, o rural acaba sendo visto como um espaço apartado da evolução capitalista, ou seja, atrasado, sempre que nele persistam camponeses e a produção não industrializada, bem como relações familiares de trabalho em detrimento do assalariamento.

Por todas essas razões, Fernandes (2008, p. 29-30) afirma que é altamente ideológico o discurso do fim do campesinato e da emergência dos agricultores familiares: “Agora, o ‘fim’ não está na expropriação gerada pela desigualdade, mas sim na integração do campesinato à economia capitalista, que o destruiria para transformá-lo em agricultor familiar.” Com essa observação, o autor reafirma que o aspecto nevrálgico da questão agrária é a propriedade privada da terra, que fica nublada no discurso da agricultura familiar, deslocando a questão de classe do debate.¹⁵

Nessa mesma perspectiva, Hébette (2004a, p. 79) observa que o termo camponês praticamente desapareceu do léxico oficial, por remeter ao “atraso do homem do campo”, e do discurso de “muitos cientistas da agronomia e até das ciências sociais, pois o conhecimento do homem do campo postula do estudioso um trabalho persistente de campo”. Neste contexto, aponta o autor, é que os teóricos passam a utilizar-se da “expressão vaga e homogeneizadora de 'agricultor familiar', cuja fácil identificação se reduz a algumas variáveis quantitativas de números de trabalhadores familiares e exteriores à ela, e de quantidade de meses de trabalho externos ao grupo doméstico [...]”. Esta substituição de termos reflete para dentro da esfera científica uma opção metodológica adotada pelas esferas oficiais. O Estado passou a empregar a categoria de agricultura

14 Esse seria o caso do trabalho compulsório, típico do modo de produção escravista, mas que se mantém no capitalismo das colônias europeias. Se na visão evolucionista a presença de escravos no contexto do capitalismo acaba por ser considerada uma anomalia, na visão histórica a situação recebe outro tratamento. Nesse sentido, Ianni (1980, p. 7) destaca que diferentes autores, entre eles Florestan Fernandes, Ciro F. S. Cardoso, Caio Prado Jr., Celso Furtado, “apresentam subsídios históricos e teóricos para a interpretação do encadeamento entre as formações sociais prevalentes nas diversas colônias americanas e antilhanas e o modo de produção prevalente em âmbito mundial, com núcleo dinâmico na Europa”.

15 Cabe aqui observar que essa artimanha ideológica tem gerado uma confusão inclusive nos discursos dos movimentos sociais combativos, que passaram a associar o termo camponês ao pequeno agricultor pobre e o termo agricultor familiar ao pequeno agricultor “rico”. Consideramos que essa associação carrega também um erro etimológico, já que agricultor é profissão e a profissão não tem tamanho, o que tem tamanho é a extensão de terra cultivada pelo profissional.

familiar porque “graças a seu poder de homogeneização redutora de uma categoria social muito complexa e diversificada”, facilitava o uso da estatística. Segundo Hébette, essa diversidade dos camponeses não remete apenas às suas relações sociais e produtivas no plano familiar, exigindo das pesquisas uma análise da história dos camponeses, das políticas que sobre eles recaem e da complexa trama de relações em que se inserem, conflitando com diferentes categorias de exploradores da terra, em defesa de seus territórios.

O território, neste caso, é compreendido para além dos espaços de governança do Estado (municípios, estados, federação), realçando que em frações sobrepostas desses espaços existem unidades territoriais caracterizadas por formas particulares de relações sociais, a forma camponesa ou a forma capitalista, unidades essas que podem se apresentar em várias escalas. No caso camponês, por exemplo, podemos destacar a escala de um sítio ou de uma região de alta concentração de trabalhadores com acesso à terra, tal como o sudeste do Pará, por exemplo.

A unidade espacial se transforma em território camponês quando compreendemos que a relação social que constrói esse espaço é o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo para o qual a reprodução da família e da comunidade é fundamental. A prática dessa relação social assegura a existência do território camponês, que, por sua vez, promove a reprodução dessa relação social. Essas relações sociais e seus territórios são construídos e produzidos, mediante a resistência, por uma infinidade de culturas camponesas em todo o mundo, num processo de enfrentamento permanente com as relações capitalistas (FERNANDES, 2012, p. 744).

A contra-hegemonia das resistências camponesas nessa perspectiva, embora tenha na terra seu aspecto fundamental, não vem dissociada de um projeto educativo e produtivo que dê sustentação às relações sociais camponesas. Trata-se, portanto, de um projeto que promova a consciência de classe entre os camponeses e a preservação dos recursos naturais de que eles diretamente dependem, sendo capaz de convencer os demais representantes da classe trabalhadora de que são os camponeses (e não os capitalistas) que levam a cabo a função social da terra, destinando-a à produção de alimentos e à preservação da agrobiodiversidade. Portanto, a proposta de desenvolvimento do campo por meio da territorialização camponesa seria, esta sim, de interesse da maioria da sociedade.

A ligação entre consciência e preservação ambiental, nesse sentido, seria feita por meio da cultura camponesa, incluindo-se nela, simultaneamente, parâmetros socioambientais contra-hegemônicos de organização do trabalho, de produção e de relação com o conhecimento. Tais parâmetros remetem ao que aqui chamamos de economia solidária, agroecologia e educação do campo, enquanto âmbitos da práxis que visam restaurar a falha no metabolismo sociedade/natureza

produzida pelo capital.

Essa restauração exige mesmo uma revolução do comportamento humano sobre a Terra, que é, ao mesmo tempo, condicionante e condicionada à revolução da sociedade (FOSTER, 2007). Em outras palavras: saltar do paradigma da predação para o paradigma de cooperação com a natureza não é algo que possa se consolidar no regime capitalista, como afirma Mészáros (2007, p. 21):

[...] o único meio viável de enfrentar os problemas crescentemente graves de nossa ecologia global - se quisermos enfrentar de modo responsável o agravamento dos problemas e contradições de nosso lar planetário, desde o impacto direto sobre questões vitais como o aquecimento global até demandas elementares por fontes de água limpa e ar respirável - é mudar da ordem existente da quantificação fetichista da administração perdulária para uma genuína ordem qualitativamente orientada. A ecologia, quanto a isto, é um aspecto importante, mas subordinado, da necessária redefinição qualitativa da utilização dos bens e serviços produzidos, sem a qual a defesa de uma ecologia permanentemente sustentável para a humanidade - um dever absoluto - não pode ser mais que uma vã esperança.

Essa redefinição qualitativa, portanto, exige uma sociedade de produtores livres, que controlem a lógica de produção em favor da satisfação das necessidades humanas, considerando os limites dos recursos naturais do planeta. Porém, esta sociedade, que aponta para o socialismo, depende de revoluções moleculares (GUATTARI, 1986), que incorporem às pautas de divisão dos meios coletivos de produção entre os trabalhadores um outro modo de efetivar a produção, respeitando a natureza como fundamento da vida. Essas transformações, que surgem dentro do sistema hegemônico, negando-o, são constitutivas de culturas de resistências ao *status quo*, no âmbito das quais se acumulam forças capazes de promover a transformação total (molar) da sociedade. Nessa tese, considero, portanto, que os movimentos sociais, particularmente os movimentos camponeses e as redes de movimentos - tais como a da economia solidária, a da educação do campo e a da agroecologia - são agentes dessas culturas de resistências.

A construção da consciência socioambiental entre os movimentos sociais do campo modifica suas identidades coletivas, complexifica suas lutas, altera a forma pela qual compreendem o território camponês e incrementa seu processo de organização sociopolítica, na medida em que os aproxima de diferentes setores da sociedade que também se ocupam da pauta socioambiental. Neste contexto, além de disputarem com os setores do capital os recursos materiais de produção, sendo o principal deles a terra, os movimentos disputam cada vez mais concepções, significados e finalidades do uso desses recursos, realçando a incompatibilidade entre sustentabilidade e produtivismo, ética da sustentação da vida futura e acumulação. A cultura política dos movimentos camponeses se amplia, afirmando o sujeito camponês como um guardião da biodiversidade, portanto um guardião do próprio futuro da vida. Evidenciando a diversidade social em conexão com

a diversidade biológica, segmentos específicos emergem de dentro dos movimentos camponeses, tais como o movimento de mulheres camponesas, pautando a equidade de gênero e o papel das mulheres agricultoras no processo de construção das agriculturas de base ecológica.

Tais mudanças no plano das práticas dos movimentos provocaram renovação nas teorias sobre a ação coletiva. Melucci (1989) é um dos autores que participou desse movimento de renovação, sendo por isso recuperado nesta tese. Para o autor, um aspecto fundamental no estudo dos movimentos sociais é distinguir o plano teórico do plano empírico em que se produz a ação coletiva.

No plano teórico, os movimentos sociais são ações coletivas que possuem um sistema de ação próprio e cuja análise requer considerar a solidariedade que mobilizam, o conflito que desenvolvem e a ruptura que promovem com os limites do sistema em que ocorre a ação, se distinguindo dos comportamentos de delinquência e toga, por exemplo. Empiricamente, os movimentos sociais caracterizam-se por possuírem “um sistema de ação que liga orientações e significados plurais” (1989, p. 56), que dependem de suas referências e de como os recursos internos e externos são mobilizados, como as estruturas organizacionais são constituídas e mantidas e como as funções de liderança são garantidas.

Melucci realça que os movimentos sociais contemporâneos tendem a realizarem-se em torno de disputas culturais e não apenas materiais, demandando do Estado garantias políticas dos direitos sociais estabelecidos e de novos direitos, bem como reclamando ao Estado e à sociedade o respeito às diversidades culturais. Dessa forma, para ele, os atores não constroem movimentos apenas porque racionalizam sua atividade política, calculando que terão mais benefícios do que prejuízos, ou porque há uma estrutura de oportunidades políticas permeável às demandas sociais mediante uma interação contenciosa entre Estado e sociedade.

Em seu construto teórico, Melucci busca interpretar a atual sociedade, com o fim de contextualizar seu objeto de análise: os movimentos sociais. Entretanto, dado o caráter inconcluso e historicamente próximo do seu objeto de análise, o autor adota uma postura aberta e lança a hipótese de que a sociedade vigente é regida, inclusive em sua dimensão material, por recursos informacionais. Com base nisso, os modos de produção e de sociabilidade se diversificam, surgem novas manifestações de poder e distintos meios de dominação simbólica (MELUCCI, 2001).

Três características básicas emergem desse processo: a diferenciação, que diz respeito à multiplicação dos âmbitos da vida e à complexificação de estruturas específicas utilizadas para responder a tarefas anteriormente realizadas a partir de estruturas relativamente simples e

homogêneas; a variabilidade, referida à dimensão temporal que é acelerada diante da intensidade e do ritmo constante da mudança; e o excedente cultural, que expressa a enorme gama de possibilidades simbólicas que se abrem aos indivíduos, bem maior do que sua própria capacidade de ação (MELUCCI, id).

Diante disso, a incerteza é introduzida como uma condição permanente na vida cotidiana. Dada a alta diferenciação dos sistemas, o conhecimento e os modelos de ação válidos em um dado contexto perdem sua função em outro. Ocorre, assim, a exigência constante de aprendizagem de novos códigos e linguagens e de tomada de decisão entre alternativas de ações que compatibilizem o campo das possibilidades com as efetivas capacidades de agir dos sujeitos. Mas, a cada decisão tomada, a cada escolha feita, abrem-se novas possibilidades de escolha e, assim, novas incertezas (MELUCCI, 1997). Então, as “estruturas constitutivas da experiência” se transformam ao invés de se apresentarem como determinações sociais ou naturais prévias; a experiência passa a elaborar-se como uma construção, a partir de representações e de relações, tornando a reflexividade postura indispensável. Para Melucci (1991, p. 3), isso altera substancialmente a formação do “eu” e os modos coletivos de resistência.

Articulada a tal transformação, modificam-se a qualidade e a natureza dos conflitos. Por um lado, se na sociedade industrial os conflitos giravam em torno das disputas materiais, opondo claramente as classes sociais (proprietários X trabalhadores) e orientando a cidadania à luta por direitos, via partidos políticos; por outro lado, na arena de conflitividade contemporânea predominam elementos culturais, mais do que econômicos e políticos, e os conflitos emergem cada vez que um código dominante é posto em xeque.

Isso não significa, entretanto, que Melucci considere que tenham desaparecido os conflitos de classe e cidadania, típicos da sociedade industrial, como também os conflitos pré-industriais. Nas palavras do autor (1997, p. 24):

O que estou indicando é que na sociedade contemporânea, coexistem conflitos pré-industriais, e conflitos propriamente típicos da sociedade industrial, bem como conflitos que são descontínuos e mudam o sentido de sua ação.[...] isto é, nos sistemas complexos os atores são atores enquanto possuem recursos para decidir autonomamente qual o sentido de suas ação [...] são recursos de educação, conhecimento e informação.

A partir dessas elaborações é que Melucci (1997) propõe a expressão “novos movimentos sociais” para designar os movimentos contemporâneos. A novidade não assinala um conceito, mas uma certa descontinuidade em relação às formas, temas, fontes de experiência e atores de movimentos sociais precedentes. O ponto desta descontinuidade são as fortes conotações culturais e

as disputas simbólicas, que marcam, por exemplo, os movimentos ambientalistas, indigenistas, feminista, juvenil, etc. O grande desafio que se abre, então, é compreender de que modo os conflitos de ordem cultural se articulam

com o resto da realidade social, na qual continuam existindo conflitos do tipo mais tradicional, na qual permanecem contínuos os processos de exclusão de categorias sociais e de grupos, do acesso a recursos mínimos de sobrevivência, não oferecendo acesso ao direito fundamental de cidadania (MELUCCI, 1997, p. 30).

Sob tal perspectiva, o autor conclui que “um movimento social é uma ação coletiva cuja orientação comporta solidariedade, manifesta um conflito e implica a ruptura dos limites de compatibilidade do sistema ao qual a ação se refere” (MELUCCI, 2001, p. 35). A solidariedade remete “à capacidade dos atores se reconhecerem e serem reconhecidos como parte da mesma unidade social”, ou seja, à capacidade de partilharem de uma mesma identidade coletiva; o conflito refere-se à disputa entre atores opostos que lutam pelos mesmos recursos, pois ambos o valorizam; e a ruptura significa recusar a estrutura das relações (normas, regras, controle) do sistema no qual a ação se realiza, questionando sua legitimidade com discernimento dos adversários.

Nesta direção, Melucci esclarece que os movimentos são sistemas de ações, redes complexas de relações; eles não são blocos homogêneos, que se movem a partir de uma unidade de consciência e de ação a priori. Esse argumento fica muito claro no conceito de identidade por ele proposto:

Dou, ao contrário, à identidade coletiva uma definição interativa e compartilhada, que vários indivíduos produzem acerca das orientações da ação e campo de oportunidades e de vínculo no qual ela se coloca. Interativa e compartilhada significa construída e negociada através de um processo repetido de ativação das relações que ligam os atores. O processo de construção, manutenção, adaptação de uma identidade coletiva tem sempre dois ângulos: de um lado a complexidade interna de um ator, a pluralidade de orientações que o caracterizam; de outro a sua relação com o ambiente (outros atores, oportunidades/vínculos) (MELUCCI, 2001, p. 69).

Sob tal perspectiva, Melucci entende os movimentos sociais como expressão de identidades coletivas. Uma expressão processual, inacabada, que, ao mesmo tempo indica “transformação profunda na lógica e nos processos que guiam as sociedades complexas” e anuncia “aquilo que está se formando sem que ainda esteja clara a direção e lúcida a consciência” (MELUCCI, 2001, p. 21).

Entretanto, é necessário admitir que a teoria de Melucci também apresenta limites. Scherer-Warren e Luchman (2004) consideram que o autor ofusca em suas análises o aspecto político-institucional, o qual, para elas, é de grande relevância, já que as conjunturas políticas também podem potencializar ou limitar a ação coletiva. Sobretudo em contextos como o brasileiro, com

fraca tradição democrática, é preciso alargar canais de diálogo entre Estado e sociedade civil conquistados no processo de redemocratização. Canais estes que na verdade os movimentos já têm alargados por meio de novas formas de ação coletiva, envolvendo, na mesma rede e em prol de uma causa comum, segmentos do Estado e sociedade civil, tais como: movimentos, ONGs, secretarias municipais, pastorais, etc. Nessas redes, cada agente se constitui para dentro e para fora, incorporando novos atores, fazendo circular informações e hibridizando na mesma luta instrumentos de mobilização populares, leis, projetos, etc.

Warren e Luchmann (2004, p. 17) apontam que a abordagem de redes ganhou vigor na interpretação dos movimentos sociais justamente em função das “características articulatórias crescentes neste campo movimentalista”. A divisão de poderes entre as redes, seu alcance e suas sociabilidades alteram os padrões de representação política base/lideranças, as formas de construção da participação e da democracia e exigem das teorias, portanto, uma nova capacidade de explicação para a ação coletiva, que tem seus aspectos centralizados em questões estratégicas e solidarísticas. Assim, tais características exigem o ajuste das lentes de interpretação dos movimentos.

A ideia de redes, ao mesmo tempo em que se configurou como fundamento analítico para o associativismo civil, tornou-se uma proposição estratégica para os movimentos que entenderam que deveriam articular agentes-chave da sociedade civil e do Estado não só para superação de suas pautas, mas também para ampliá-las junto a outros movimentos e à sociedade, a ponto de serem conhecidas e ganharem maior apoio social.

No entanto, no plano analítico, há que se observar as conflitividades e a distribuição de poderes nessas redes de movimentos e no interior dos segmentos que as compõem.

A premissa da distribuição e da democratização do poder (existência de muitos “nós” e “elos”) que caracteriza o conceito propositivo de redes deve ser objeto de reflexão e questionamento, na medida em que, se em uma rede há elos fortes (lideranças, mediadores, articuladores, agentes estratégicos, organizações de referência, etc.), que detêm maior poder de influência, de direcionamento das ações, ou capital social, há também elos mais frágeis de conexão da rede – freqüentemente aqueles para os quais a ação movimentalista se direciona (“população alvo”, excluídos sociais, pobres, o mais discriminados, etc.). Portanto, se a rede, assim como qualquer realidade social, desenvolve e reproduz relações de conflito e poder concomitante às práticas de solidariedade, de reciprocidade, de compartilhamento, há que desvendar as tensões dessas dinâmicas, mas sem perder a dimensão de que o que interessa, política e eticamente (em última instância), é a transformação dos excluídos em sujeitos sociais de seus destinos (WARREN, LUCHMANN, 2004, p. 30-31).

Esta análise evita cair tanto na supervalorização quanto na subvalorização do papel do Estado na condução da ação social, porque traz para a consciência a complexidade das relações

entre sujeitos e sistemas. As instituições delineiam, mas não determinam a ação coletiva, que pode inclusive influir sobre mudanças na institucionalidade, tal como provam as práticas de governança compartilhada.

Diante do exposto, passo a apresentar as categorias analíticas para, no final do capítulo, tecer as relações que conectam e contribuem para ampliar a compreensão da realidade encontrada pela tese.

1.1. Educação do Campo

Historicidade

A educação do campo é, ao mesmo tempo, um movimento por educação e uma concepção de educação que surgiu no Brasil há 18 anos, fruto de uma construção coletiva que permanece em curso. As origens da educação do campo remontam a uma sucessão de lutas coletivas pela inclusão da diversidade dos camponeses no plano do direito à educação; lutas essas protagonizadas por movimentos sociais e sindicais, professores, organizações sociais e por um conjunto de intelectuais ligados às pautas da reforma agrária.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) foi um dos agentes principais desse processo. Criado em 1983 na região sul, no contexto da redemocratização do país, o MST se caracteriza como um movimento de massa, que organiza e educa ex-camponeses, boias-frias e desempregados em torno da luta por um objetivo comum: a conquista da terra e de trabalho que lhes foi negada. Mediante tal luta, logrou que os governos, especialmente nos anos 90, consolidassem uma política de assentamentos (OLIVEIRA, 2007), mas não uma política de reforma agrária completa. A conquista da terra, desacompanhada de outras políticas, incitou os camponeses organizados a continuarem com sua ação reivindicatória. Enquanto assentados, praticando a resistência a um processo antidemocrático, negaram sua exclusão do plano da cidadania; e praticando a reexistência nos assentamentos, construíram alternativas para transformarem suas vidas.

No caso da educação, quando percorrendo a linha da *resistência*, o MST adentrou na cena pública e denunciou, como uma dívida da sociedade brasileira, o fato dos camponeses nunca terem tido acesso à escola e também o fato de que, quando chegaram aos bancos escolares, foram submetidos a pedagogias, a instalações físicas e a estrutura administrativa precárias e opostas ao seu desenvolvimento pessoal e social como camponês. Ao mesmo tempo, o Movimento reivindicou do

Estado a instalação de escolas públicas de qualidade no campo: o rural precisava ser firmado como espaço de cidadania e os camponeses como sujeitos de aprendizagem e de direito ao conhecimento científico; direito esse a ser consolidado desde a perspectiva de ampliação de sua cultura e não de sua depreciação.

Na perspectiva da *reexistência*, enquanto a escola oficial não chegava, o próprio Movimento improvisava, nos assentamentos que iam sendo conquistados, espaços escolares. Neles, foi se produzindo uma experiência educacional em diálogo direto com a “pedagogia do Movimento” Sem Terra, que também estava em construção. A pedagogia do movimento é o nome dado ao conjunto de práticas e de concepções que, no interior da organização dos camponeses e de sua luta coletiva, fomentam a conscientização de classe e instrumentalizam os camponeses para a ação sociopolítica. Nesta pedagogia, o movimento Sem Terra é realçado como sujeito coletivo que educa a partir de 3 matrizes formadoras: o trabalho, a cultura e a história (CALDART, 2004).

Em 1997, o MST organizou o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), convidando intelectuais orgânicos do campesinato, que pertenciam a algumas universidades, para colaborarem na reflexão sobre a prática de educação que o Movimento vinha realizando. Os convidados, na ocasião, provocaram o movimento a expandir o debate para se pensar a realidade educativa do conjunto dos trabalhadores do campo e não só dos assentados.

A provocação desembocou na I Conferência Nacional sobre a Educação no Meio Rural, em 1998, que contava com a participação de universidades, gestores em educação, ONGs e movimentos, entre eles a Contag (ente histórico nas lutas sindicais camponesas, com representatividade em todo o país). Um panorama amplo da educação no campo foi traçado, verificando-se a precariedade física, pedagógica e administrativa das escolas situadas no campo e a predominância do expediente de fechamento delas, diante de práticas de nucleação e transporte dos estudantes para vilas e cidade. Nesse momento, propostas foram levadas ao governo para saldar a dívida social com a educação dos trabalhadores rurais.

Durante o processo de preparação para a I Conferência, foi cunhado o termo educação básica do campo, primeiramente como uma contestação à ideia de que não era necessário estruturar uma política educacional para o meio rural, porque a população rural seria residual. Ao mesmo tempo, a ideia de fixação do homem no campo, por meio da educação, que marcou as lutas dos pioneiros da educação nova nos anos 30-50 (FREITAS, 2011), foi recusada pelos construtores da educação do campo. Eles repudiavam ainda o modelo educativo concebido pelo capital durante a revolução verde e difundidos pelas escolas e pela extensão agropecuária, acusando-o de deteriorar a

reprodução camponesa e fomentar o abandono da terra.

Nesse sentido, realça Caldart (2012), a educação do campo nasce afirmando o que ela não é: não é uma proposta educativa para populações residuais; para contingenciamento populacional - embora a questão educativa contribua para ao êxodo rural, é o avanço do capitalismo na agricultura que o determina -; para a integração dos camponeses ao pacote de produção da revolução verde - que deteriora a cultura, o ambiente e a economia camponesa. Em síntese, a educação do campo nasce negando as características da educação rural, a qual designa o modelo de educação do capital dirigido aos trabalhadores, ou seja, um modelo educativo urbanocêntrico, sociocêntrico, androcêntrico e etnocêntrico.

Na ocasião do Seminário Nacional sobre educação básica do campo, realizado no final de 2002, as reflexões amadureceram para um outro patamar no sentido de esclarecer-se o que é a educação do campo. O termo “básica” foi eliminado da expressão e passou-se a falar então em educação do campo. A mudança terminológica assinala, portanto, o avanço qualitativo da concepção de educação, como um processo amplo de formação humana, que vai muito além das aprendizagens básicas, e que tem “relação com a cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social” (KOLLING; CIREOLI; CALDART, 2002, p.19). Nesse sentido, passou-se a compreender a educação do campo como um tipo de educação de classe, marcado pela participação dos camponeses, contemplando suas necessidades educativas por meio do trabalho como princípio pedagógico e do estabelecimento de escolas no campo, lugar onde vivem os sujeitos das práticas educativas. Sob a questão geográfica, Fernandes (2002, p. 97) afirma um profundo vínculo com a questão cultural:

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural.

A educação do campo passou a ser o antônimo do conceito de educação rural. Souza (2008, p. 1.098) resume bem essa perspectiva ao declarar que

educação rural expressa a ideologia governamental do início do século XX e a preocupação com o ensino técnico no meio rural, considerado como lugar de atraso. Em contraposição, a educação do campo expressa a ideologia e força dos movimentos sociais do campo, na busca por uma educação pública que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável.

No processo de construção da educação do campo, a reflexão sobre a categoria histórico-política de camponês ajudou a elucidar o sujeito da educação que estava em pauta e a afirmar, portanto, o trabalho (práxis) como meio e fim da educação do campo.

O aprimoramento do termo, de “educação básica do campo” para “educação do campo” demarcou que os partícipes dessa série de eventos (encontros, conferências, seminários) estavam mais próximos de uma “consciência de mudança” (CALDART, 2012).

Prova disso é que militantes dos movimentos, professores de universidade, gestores públicos e outros agentes envolvidos passaram a atuar de modo mais articulado uns aos outros, nos moldes germinais de um movimento por educação do campo (MUNARIM, 2008). Esse movimento passou a organizar-se no formato de uma “rede social de sujeitos coletivos do campo” (SOUZA, 2008, p. 1098) cujo nóculo foi construído pelo MST, em conjunto com as universidades e gestores públicos afeitos à causa da democracia no campo. O MST, afirma a autora, desde então:

irradia o debate da educação do campo e atrai os sujeitos que com ela trabalham, fortalecendo assim a sua própria atuação política na organização de uma proposta pedagógica que valoriza a 'cultura camponesa' e que questiona as relações de classe que marcam, particularmente, a realidade do campo brasileiro.

Um elemento fundamental para o fortalecimento do movimento por educação do campo, e que ao mesmo tempo resultou da própria luta do movimento, foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998 no âmbito do Incra.

O Pronera abarca a alfabetização e a educação fundamental de jovens e adultos, o ensino médio integrado à formação profissional e cursos superiores especificamente voltados à população beneficiária da reforma agrária. Conquistado pelos movimentos sociais, durante o governo de FHC, contrariando as orientações neoliberais que predominavam nas políticas, o PRONERA se confunde com a própria história da educação do campo e do movimento por educação do campo. Foi por meio dele que experiências bastante inovadoras e relevantes foram geradas, do ponto de vista político, jurídico, pedagógico, científico e social.

No que tange à política, a gestão participativa do Pronera surtiu efeitos positivos nas instituições de ensino, que passaram a ser questionadas em seus expedientes hierárquicos e pressionadas a estruturarem serviços¹⁶ e até unidades específicas¹⁷ para atenderem às demandas da educação do campo.

Do ponto de vista jurídico, o Pronera fortaleceu os agentes do movimento por educação do

16 No MEC, especificamente na SECADI, foi criada a Coordenadoria Geral de Educação do Campo.

17 Um bom exemplo é a criação do campus rural do Instituto Federal do Pará, em Marabá, que, contrariando uma certa tradição elitista dos IFs, se dirige especificamente às populações rurais assentadas e indígenas do sudeste do Pará, com base no seguinte tripé: educação do campo, pedagogia da alternância e agroecologia.

campo, no sentido de gerar compreensões sobre a necessidade de expandir as lutas pela democratização da educação, incluindo outros sujeitos do campo, que não os assentados da reforma agrária. Neste contexto, o movimento obteve várias conquistas legais, entre elas: a resolução CNE/CEB 4/2000, que dispõe sobre as diretrizes para as escolas do campo, estabelecendo a identidade da escola e reconhecendo como sujeitos da educação do campo não apenas assentados, mas a diversidade de camponeses, quilombolas, ribeirinhos, etc.; as resoluções CNE/CEB 1/2002 e 2/2008, que reconhecem como letivos os dias da alternância; o decreto 7352/2010, que alça o PRONERA à condição de política pública (OLIVEIRA; BARBOSA, 2011); e mais recentemente a lei 12960 (27/3/14) que dificulta o fechamento das escolas rurais, condicionando-o à opinião do órgão normativo, ao parecer da comunidade escolar e à justificativa oferecida pela Secretaria de Educação.

Do ponto de vista pedagógico, o PRONERA tem estimulado rupturas com os regimes disciplinares e questionado as orientações ideológicas e dinâmicas de funcionamento das escolas e universidades. Do ponto de vista social, destaca-se sua contribuição para a elevação das oportunidades educacionais das populações assentadas¹⁸, incluindo sujeitos da EJA. Em se tratando de ciência, o Programa instigou a formação de grupos de trabalho específicos em eventos relevantes da área de educação e a constituição de núcleos de estudo e extensão em diferentes universidades, de onde tem brotado um conjunto relevante de pesquisas¹⁹ sobre educação do campo. Apesar das muitas limitações enfrentadas pelo programa, seus analistas reconhecem sua grande relevância para a educação do campo, possibilitando inclusive a geração de um contexto do qual emergiram outras políticas (OLIVEIRA; BARBOSA, *id*; ANDRADE; DI PIERRO, 2004). Nesse sentido, destacam-se: o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo, destinado a apoiar a implementação de cursos regulares de formação de professores do campo nas Instituições de Ensino Superior; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Diversidade/CAPES, que visa proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar; e o Programa Saberes da Terra, que articula a elevação de escolaridade de jovens e adultos agricultores com qualificação profissional na perspectiva agroecológica, além de prever a formação de professores para a sua

18 Ao analisarem os resultados da I PNERA, especificamente no estado de São Paulo, Di Pierro e Andrade (2009) constataram que, nos assentamentos paulistas, nenhuma criança assentada estava fora da escola na época da pesquisa, diferentemente do que ocorria no meio rural como um todo nesta unidade da federação.

19 É necessário ressaltar que as pesquisas desencadeadas pelo Pronera vieram se somar a um campo de pesquisas sobre educação do campo que já havia nascido pelo fato de que as experiências educativas do MST, principalmente, passaram a atrair a atenção dos pesquisadores, mesmo antes de fazerem parte de qualquer política pública. (DAMASCENO; BESERRA, 2004) São exemplos dessas experiências educativas: as escolas itinerantes, as práticas de alfabetização de adultos, o Instituto de Educação Josué de Castro (escola técnica)/ligado ao ITERRA.

realização.

No entanto, conforme alerta o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), tais avanços não podem ser analisados sem levar em consideração a brutalidade mais recente com que o capitalismo também avança no campo, culminando, por exemplo, com massacres de povos indígenas e ribeirinhos atingidos pelas grandes obras hidrelétricas e siderúrgicas construídas na Amazônia, no âmbito do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC). Com este alerta, o FONEC reafirma a perspectiva de que a educação do campo não pode distanciar-se de sua materialidade original e de seu propósito de recampesinação crítica. Justamente a diversidade de atores do fórum e as tensões internas, bem como o trabalho diário dos atores nos âmbitos da educação do campo (EdoC), permitem que o fórum seja um agente de atualização da realidade sobre o tema, legítimo para participar no controle social das políticas bem como em instâncias consultivas sobre o tema (FONEC, 2012).

A partir de um envolvimento militante em todo esse processo de construção do campo, desde o ENERA, a intelectualidade orgânica do campesinato transformou o conceito de educação do campo em uma categoria de análise, situando-a no escopo das teorias aqui chamadas recampesinistas críticas. Categoria essa que tem no Dicionário de Educação do Campo (CALDART et al., 2012) seu expoente mais acabado e que é revisada permanentemente em função das dinâmicas assumidas pelas práticas sociais que visa explicar.

Teorização

Caldart afirma que a educação do campo é

[...] um fenômeno da realidade brasileira atual protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do *trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais* dos camponeses e ao embate (de *classe*) entre, projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de políticas públicas de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 257 *grifo meu*).

Neste excerto estão contidas as três dimensões constitutivas da educação do campo: campo – educação – políticas públicas. Essas dimensões são portadoras de determinados conceitos que busco esclarecer a seguir.

O campo remete à contradição básica da questão agrária tal como explicitado no início deste capítulo. Ele está em disputa por camponeses em busca de reprodução da vida e por capitalistas em busca de reprodução do capital. Esses propósitos antagônicos remetem a propostas de trabalho e de educação também antagônicas. Daí a necessidade de referir as análises da Educação do Campo

(EdoC) a esta materialidade, ou seja, não é possível existir uma educação do campo como um valor em si, ela está sempre referida a sujeitos específicos e aos seus processos de trabalho. Obviamente, os processos de trabalho na relação direta com a natureza trazem conteúdos específicos para a educação do campo, mas a abordagem desses conteúdos ganha relevância dentro dos propósitos da educação do camponês e de sua práxis como classe.

A educação remete à politicidade dos processos de formação humana, no sentido de promover ou obstaculizar que os indivíduos se tornem sujeitos capazes de compreenderem e intervirem no mundo e na história.

A concepção de educação, na perspectiva da formação dos educandos para que atuem como construtores de um campo justo e sociobiodiverso, incita o debate da relação dos camponeses com o conhecimento e insere a educação do campo no paradigma educativo do que Arroyo (2012) chamou de pedagogias pós-abissais.

O conceito de pensamento abissal, explorado por Santos (2007), refere-se ao processo histórico pelo qual foi tracejada uma linha separatória entre ocidente e oriente e jogadas para o abismo todas as formas de pensamento que não a moderna ocidental, em uma tentativa de anulá-las. Nesse contexto, ao mesmo tempo em que o pensamento ocidental afirmou-se como portador da verdade, valendo-se do aparato científico em contraponto ao que a filosofia e a teologia elaboraram, ele também desqualificou como irracional, ignorante e como “não saber” as formulações situadas fora do paradigma científico. A desqualificação extrema e contínua fez parte das tentativas de subalternizar os “outros” - donos dos pensamentos alternativos - a ponto de torná-los invisíveis e “inexistentes”.

Inexistente significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo o que é inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O Universo desse lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade, ausência não dialética (SANTOS, 2007, p. 71).

O pensamento abissal chega à América Latina por meio da colonização e se estabelece como parte de um projeto de dominação que vai do campo econômico às subjetividades. Tratando desse processo, Quijano aponta que ele significou o engendramento de um padrão de saber que era, no fundo, um padrão de saber-poder colonizador (QUIJANO, 2005).

A escola bancária e as pedagogias bancárias, criticadas por Freire (2005), difundem essencialmente esse padrão de saber poder colonial e abissal, reduzindo (ideologicamente) o

fenômeno educativo à transferência do que Bourdieu chamou de arbitrário cultural dominante. Sob os fundamentos bancários, a educação, ao invés de socializar aos sujeitos às diversas bases culturais e políticas de explicação dos fenômenos do mundo, difunde uma única forma de explicá-los, a forma científica burguesa, afirmando-a como superior às demais. Os alunos de classe popular, que não provêm de ambientes familiares permeados pelo arbitrário cultural dominante, são taxados como pouco inteligentes e vistos como objetos a serem preenchidos com conteúdos. Conteúdos esses que, descontextualizados de suas realidades e preocupações e ensinados como receituários, tendem a não ajudar-lhes a refletir sobre o mundo. No fundo, este tipo de educação visa que os alunos possam inserir-se nas relações sociais capitalistas sem questioná-las e que se mantenham nas posições subalternas historicamente ocupadas por seus familiares. Ademais, ao tratar-se de uma educação bancária dirigida aos setores populares, os conteúdos geralmente são ensinados de modo precário e precarizante da condição humana de alunos e docentes, tentando apagar a historicidade e as contradições da realidade.

O pensamento pós-abissal, pelo contrário, é aquele que admite o modelo científico difundido no ocidente moderno como “uma” e não como “a” forma de conhecimento e que vê na ciência uma forma inacabada de explicação do mundo, que deve admitir incertezas e que carrega as marcas dos interesses de classe. Ao mesmo tempo, o paradigma pós-abissal também reconhece que, ao longo da história, todas as culturas, em relações dialéticas com suas sociedades e com a natureza, produziram conhecimento, buscando compreender e modificar a realidade, de acordo com suas racionalidades e valores.

A razão neste caso não é um pressuposto da modernidade capitalista, mas um pressuposto dos seres humanos que em qualquer tempo buscou escolher os melhores meios para se atingir fins pré-definidos no mundo social, objetivo ou subjetivo. Não existe razão que se sustente, nesse sentido, fora de suas finalidades e as finalidades são definições humanas, e os homens estão organizados em classe. No paradigma de ciência ocidental conclui-se como racional a busca por eficiência e eficácia reportadas à produção de mercadorias. Mas mesmo com hegemonia capitalista, outros modos de produção persistiram e eles privilegiaram outros fatores que não a produção mercantil. Essa prioridade define os indicadores de racionalidade e os conhecimentos a serem mobilizados para atingi-los. Os melhores conhecimentos, como meio da razão, nem sempre são aqueles testados pela ciência, a experiência, como práxis (portanto como trabalho) também permite aos grupos humanos selecionar explicações e sistematizar métodos válidos para intervir no mundo.

Sob tal perspectiva, a educação do campo, que é pós-abissal, tem por função evidenciar a

diversidade dos saberes e a disputa de racionalidades, politizando e imprimindo historicidade às relações dos estudantes e dos professores com o conhecimento. Nesta direção, Arroyo argumenta:

a questão central que se apresenta para inserir a educação do campo como uma pedagogia pós-abissal, não é que outras alternativas de ensino/aprendizagem para percursos mais exitosos na superação do abismo que os grupos populares trazem de sua condição inferiorizante, mas a questão central passa a ser como superar essas formas abissais, subalternizadas de pensar o povo e como construir um outro pensamento, um pensamento pedagógico pós-abissal. Outras pedagogias inspiradas em outras epistemologias (ARROYO, 2012, p. 19).

Não é possível gerar uma educação pós-abissal partindo dos mesmos pressupostos epistemológicos que foram usados por exemplo na educação rural (variação da educação bancária direcionada aos trabalhadores do campo) para subalternizar os camponeses, para introjetar em suas subjetividades uma auto-depreciação, para assujeitá-los ao invés de potencializá-los como sujeitos.

As próprias resistências políticas que fundamentam a educação do campo já trazem indicações das resistências epistemológicas fundamentais para firmá-la enquanto uma educação emancipadora. Como se conhece a realidade? Para que conhecê-la? Quem pode conhecê-la? Contra quem e a favor de quem o conhecimento opera? Essas são algumas questões que os movimentos camponeses, principalmente o MST, fizeram-se ao formularem a chamada “pedagogia do movimento”, a partir de referenciais da pedagogia do oprimido, de Freire, e das pedagogias socialistas de Makarenko e Pistrak, com as quais a Pedagogia do Movimento dialoga (CALDART, 2005). Ao tentar responder a tais perguntas, o MST, em sintonia com o movimento mais amplo em defesa da educação do campo, aponta que o eixo epistemológico da educação do campo é a “práxis”, reflexão-ação que designa o trabalho como processo de humanização, incluindo no plano pedagógico preocupações com a reprodução material e simbólica da vida.

Por meio da pedagogia do movimento, formulada no âmbito do MST, um quarto eixo de relação entre o trabalho e a educação foi incorporado à educação do campo: o engajamento na luta social, por meio do trabalho militante. A militância, como ação refletida que impulsiona nova ação, elucidou para a consciência do militante o campesinato como produtor de política e de história.

Sob tal perspectiva é possível dizer que a educação do campo é uma variante da educação popular. Utilizo o termo educação popular a partir das elaborações de Flecha (2004), Nuñez (2005) e Brandão (2005), que a inserem nas correntes libertárias do pensamento social contemporâneo, realçando-a como uma educação dirigida aos trabalhadores e constituída por eles, a partir de quatro pilares²⁰. O pilar ético, que faz a educação popular guiar-se por valores como justiça e diversidade,

²⁰ Sistematizo esses como os quatro pilares da educação popular a partir das aulas de EJA ministradas pela Maria Clara Di Pierro junto ao curso de pós-graduação em educação, na FE-USP, durante do segundo semestre de 2012.

afirmando-a como instrumento para a desalienação e para a construção de uma sociedade igualitária. O pilar político, que questiona as assimetrias da divisão do poder subjacentes às relações de exploração, vislumbrando na organização coletiva dos trabalhadores um mecanismo de repartição do poder e uma forma de interação pelo qual os sujeitos se educam para a democracia. O pilar epistêmico, no qual os homens e as mulheres são vistos como seres ontologicamente vocacionados ao conhecimento e à experiência (de reprodução cultural e material da vida), realçando-se a essa como uma fonte legítima de conhecimento tanto quanto os métodos científicos. O pilar pedagógico, que se relaciona com os outros três, apontando para processos de ensino e aprendizagem orientados à construção de uma cultura de direitos, mediados por metodologias participativas, dialógicas e interculturais.

Concatenando essas características da educação popular, Brandão sintetiza que ela é:

[...] a negação da negação. Não é um “método conscientizador”, mas é um trabalho sobre a cultura que faz da consciência de classe um indicador de direções. É a negação de uma educação dirigida “aos setores menos favorecidos da sociedade” ser uma forma compensatória de tornar legítima e reciclada a necessidade política de preservar pessoas, famílias, grupos, comunidades e movimentos populares fora do alcance de uma verdadeira educação (BRANDÃO, 2005, p. 89).

Por fim, no que tange à teorização acerca da Educação do Campo, abordo a dimensão da política pública, pois ela é um ingrediente determinante da educação do campo enquanto um direito humano de todos os povos do campo. Nesse sentido, afirma Munarim (2006), uma das estratégias básicas do movimento por educação do campo é buscar o “patamar da política pública”. No entanto, isso instaura um certo dilema junto aos sujeitos que compõem o movimento. De um lado:

[...] implica para cada um desses sujeitos sociais, renunciar, pelo menos em parte, as condições de formação de sua identidade na medida em que transfere ao Estado a tarefa de formação. É compreensível, pois, que nas lutas de hegemonia entre os próprios sujeitos sociais e nas relações com o Estado, eles reivindiquem a ação do Estado educador, mas procurem, ao mesmo tempo e a partir de suas próprias experiências pedagógicas, informar e mesmo influir diretamente nessas ações que se dão dentro do sistema público (MUNARIM, 2006, p. 17).

A principal via buscada pelos movimentos para influenciar a formação dos camponeses pelas políticas públicas é a da gestão democrática das instituições educativas, pautada na LDB e inserida como um princípio do PRONERA.

Desafios

Os desafios da educação do campo se situam no âmbito concreto das ofertas educativas e da qualidade de ensino direcionado aos camponeses, mas também no plano da disputa simbólica.

As 76.229 escolas rurais que existiam no Brasil em 2011, respondendo por 6.293.885 matrículas (12,4% do total), eram insuficientes diante da demanda dos camponeses para a educação básica. As taxas de atendimento na educação infantil eram de apenas 6,98% em creches e 66,80% em pré-escolas. No ensino fundamental chegavam a 91,96% e no ensino médio atingiam 18,43%. Já na EJA atingiam apenas 4,34% no ensino fundamental e 3,10%, no ensino médio (INEP, 2011).

Com isso, pode-se dizer que a universalização do ensino fundamental, consagrada em lei, chegou ao campo, mas não para crianças pequenas e nem para os adultos, o que reflete, conforme Arroyo (2005), a negação destes tempos de vida como tempos de direito.

A extinção em massa de escolas rurais²¹ tem corroborado para essas baixas taxas de atendimento, refletindo as políticas de nucleação e transporte escolar dos estudantes do campo para a cidade, implantadas no país a partir dos anos 1990, a reboque da perspectiva neoliberal que aplica princípios econômicos à gestão da educação (DI PIERRO; ANDRADE, 2009).

No que se refere aos indicadores de qualidade da educação no campo, três aspectos são particularmente reveladores de sua precariedade: a infraestrutura, a formação dos docentes e a proposta pedagógica. Sobre o primeiro aspecto, destaca-se que 90,1% das escolas rurais não possuem internet; 15% não têm acesso à energia elétrica; 10,4% não são abastecidas com água potável; 14,7% não possuem esgoto (INEP, 2011); 98% dos alunos são atendidos em escolas sem laboratórios; e 75% em escolas sem biblioteca (MOLINA; OLIVEIRA; MONTENEGRO apud MOLINA; FREITAS, 2011).

Quanto à formação dos professores, destaca-se que dos 342.845 que trabalham nas escolas rurais, quase 50% não possui ensino superior (160.317) e uma quantidade significativa sequer chegou ao ensino médio: 4.127 possuem apenas ensino fundamental e 156.190 concluíram o ensino médio. Frequentemente, a remuneração desses professores é inferior à da docência urbana e não raras vezes sua atividade profissional ocorre em salas multisseriadas, nas quais estão matriculados 22,8% dos estudantes do campo (INEP, 2011).

Por fim, as propostas pedagógicas que predominam nas escolas rurais são bastante inadequadas e até contrárias às necessidades e às formas socioculturais da reprodução da vida dos camponeses, permeando desde as epistemologias até o currículo, na forma de uma pedagogia da

21 No ano de 2002 foram fechadas arbitrariamente 24 mil escolas no campo (www.mst.org.br)

dominação, de uma pedagogia abissal (ARROYO, 2012). Nela, é possível identificar quatro paradigmas entrelaçados: o urbanocêntrico, que diz respeito à assunção do urbano como sinônimo de progresso e civilidade em contraposição ao rural atrasado (FIAMENGUE; WHITAKER, 2002); o paradigma burguês, que se orienta por um modelo idealizado de aluno que não trabalha e que estuda na “idade certa”; o paradigma escolarizante, que opera a partir do pensamento abstrato descontextualizado, assumido como única forma complexa de pensar aquela adquirida na escola, deslegitimando todo pensamento não escolar, porque se julga que ele é unicamente concreto e, portanto, rudimentar/simplificado/pouco sofisticado; e o paradigma reproducionista, que, recusando as abordagens críticas, reduz o conhecimento a uma ferramenta de descrição da realidade (imutável), ocultando-a enquanto construção social, histórica, movida pela luta de classe.

Sob tal perspectiva, especialmente para os camponeses jovens e adultos pobres, a escola rural resulta particularmente inviável, hostil e pouco relevante: a condição de trabalhador rural-estudante (e não o contrário), que caracteriza esses sujeitos conforme a ordem de prioridades que a luta por sobrevivência lhes impõe, dificilmente lhes permitirá suportar a cansativa rotina do transporte escolar, após um longo dia de trabalho. Ainda pelo fato dos sujeitos jovens e adultos serem marcados muito mais por uma condição socioeconômica do que etária (OLIVEIRA, 1999), a escola lhes será inviabilizada tão logo o calendário da instituição se mostre conflitante com o calendário agrícola, que é o que de fato rege os tempos de vida e trabalho dos camponeses.

Mesmo quando os camponeses afrontam a dificuldade e se dispõem a estudar, seja no meio rural ou urbano, ainda assim encontrarão outras barreiras à sua escolarização, que podem ser interpretadas como ideologias pedagógicas. Uma delas é que o conhecimento escolar não tem ou tem pouca relevância para os camponeses, já que o trabalho e a vida no campo não passam pela mediação da lecto-escrita em seus usos mais sofisticados. Desse modo, justifica-se a ausência de oferta educativa para camponeses e também a frequente redução da educação de adultos à alfabetização inicial.

Outra ideologia, já desnudada por Scribner e Cole (*apud* FLECHA, 1997) como pseudoteoria dos déficits, postula que o desenvolvimento cognitivo segue as mesmas curvas do desenvolvimento biológico humano, declinando conforme o indivíduo avança em idade. A ideia de que há um tempo certo para aprender, e ele vai da infância à juventude, fundamenta-se nesta pseudo-teoria. Baseada em métodos de pesquisa equivocados, ela também equiparou a ausência de experiência escolar à ausência de pensamento adulto, o que está na base das práticas de ensino infantilizadoras voltadas aos adultos analfabetos ou pouco escolarizados (SCRIBNER; COLE *apud*

RIBEIRO, 1998). Por fim, destaca-se a ideologia de que para as classes trabalhadoras interessa e é necessária apenas para uma educação que prepare para o trabalho, legitimando a dualidade histórica responsável por restringir o escopo da educação de jovens e adultos à instrumentalização/formação de mão de obra, enquanto que a formação geral fica restrita aos setores abastados da sociedade (LIMA, 2007).

Esta ideologia se faz notar na prática atual do agronegócio que tenta cooptar o termo educação do campo em favor de seus interesses. Atualmente, a Confederação Nacional da Agricultura (CNA), maior representante dos interesses do agronegócio no Brasil, afirma que “elabora estudos sobre educação do campo”²², e empresas, incontestavelmente ligadas ao capital, passam a disputar o campo das políticas públicas de educação do campo, na tentativa de esvaziá-la como educação da classe trabalhadora. Neste contexto, vemos a Souza Cruz e a Monsanto, por exemplo, desenvolvendo projetos educativos junto à rede pública de ensino das escolas rurais, que vão do incentivo à permanência de jovens no campo para produção de fumo à formação de professores de ciências em biotecnologia; vemos ainda os sindicatos do patronato rural como principais agentes do Pronatec/Campo. Efetivamente a educação do campo se refere a um campo em disputa e ela própria está em disputa, já que os movimentos sociais, mesmo que com concessões, lutam para garanti-la como uma educação emancipatória, crítica e ligada à territorialização dos camponeses (VENDRAMINI; AGOSTINI, 2014).

1.2. Agroecologia

A agroecologia remete a formas sustentáveis de agriculturas, praticadas por diferentes povos do campo, com base no manejo ecológico dos agroecossistemas. Ela supõe a eliminação do uso de insumos industriais na prática agrícola, por meio do aproveitamento da própria energia/matéria disponível no local, ou seja, de um manejo que gere sinergias entre os elementos da produção (roçados, pocilgas, pomares, currais) e da natureza (florestas, rios, etc.). Os agroecossistemas, nessa perspectiva, aumentam a agrobiodiversidade e são direcionados à produção alimentar, prioritariamente, mas também de outros produtos necessários à reprodução da vida humana (madeira para construção, lenha; etc.). Nesse sentido, são formas tipicamente agroecológicas, por exemplo, os sistemas agroflorestais (SAFs); os sistemas integrados de horticultura e criação de animais; os cultivos consorciados; os sistemas de pastagem conciliados aos roçados; os sistemas extrativistas artesanais conciliados a roças diversificadas cultivadas nas bordas das floresta.

22 <http://www.canalrural.com.br/noticias/agricultura/cna-elabora-estudo-sobre-educacao-campo-43510>

De modo geral, a agroecologia visa a produção para autoconsumo dos agricultores e para o incremento de sua economia (mediante troca e a comercialização de excedentes), simultaneamente à preservação dos ecossistemas, na forma de reservas de nutriente, de água e de incremento da diversidade socioambiental. Essa prática exige a estabilidade dos agricultores na terra e o desenvolvimento de sua capacidade de conhecer a natureza e de planejar seu trabalho, aproveitando os serviços da natureza e os saberes acumulados ao longo de gerações de camponeses.

Historicamente, foram os camponeses, mas também os ribeirinhos, os indígenas e as comunidades tradicionais que propulsionaram as práticas e saberes agroecológicos. Ao longo de milênios assumiram como parte de sua prática agrícola a observação da natureza, aprendendo a manipulá-la a seu favor: domesticaram plantas e animais selvagens, melhoraram sementes e criaram sistemas agroalimentares muito eficientes, tais como os sistemas de milpas mexicanas, as *chinampas* mesoamericanas e a agricultura de terraço andina. Todo esse acúmulo da agroecologia foi possível amparado na ética de que a natureza, por meio de seus “regalos” (como afirmam os indígenas latino-americanos), é a fonte original de vida a qual o homem não pode recriar e da qual ele depende; portanto, ela deve ser utilizada com respeito, para que siga beneficiando as gerações atuais e futuras.

O que se coloca em pauta, então, ao tratarmos de agroecologia, não é simplesmente um modelo técnico de agricultura, mas também questões culturais, econômicas e políticas relacionadas a este modelo. Nesse sentido, é possível afirmar que a agroecologia supõe a defesa dos territórios dos povos do campo e de seus modos de vida; supõe que a eles seja assegurado o acesso à terra e aos recursos naturais; que tenham o direito ao conhecimento e aos incentivos das políticas públicas. Sob tal perspectiva, a agroecologia aponta para uma luta contra hegemônica na produção e quiçá para a utopia de superação do próprio capitalismo (LEFF, 2002; ALTIERI, 2012; GLIESSMANN, 2001).

Nenhum sistema agrícola foi tão deletério, desde o neolítico até o início da modernidade, quanto o sistema da agricultura capitalista, especialmente sob o comando do capital industrial e financeiro. A lógica mercantil do capital tenta isolar os elementos de um sistema vivo e neutralizá-los em favor de uma mercadoria, seja uma planta, um animal ou mesmo um mineral. A preferência pela monocultura e as técnicas intensivas em capital utilizadas para elevar a produtividade agrícola rompem com o equilíbrio dinâmico da natureza, gerando perda de nutrientes, de biomassa, enfim, na conversão matéria-energia e energia-matéria.

Desse modo, em longo prazo, a produtividade dos modelos da agricultura do capital cai,

produzindo colapsos alimentares. Sociedades pré-capitalistas (como a dos fenícios, dos maias e dos assírios) que tentaram acelerar o processo de produção de alimentos, contrariando os limites de recomposição da natureza, sofreram com sucessivas inundações, secas e ataques de insetos de modo tão agudo que perderam safras inteiras e sucumbiram à fome (KAUTONIAN, 2001). No entanto, nenhuma dessas sociedades atingiu as mesmas escalas e alterou tanto as relações ecossistêmicas em função da agricultura quanto a sociedade organizada em torno do modo de produção capitalista, que já nasce com a perspectiva de mundializar-se.

Nesse contexto, mesmo que a agricultura moderna esteja distante de ter conquistado o mundo (MAZOYER; ROUDART, 2010, p. 42), seus impactos são planetários. De um lado a emissão de CO₂ (dióxido de carbono) está na base do aquecimento global, e as alterações climáticas podem por fim à reprodução de inúmeras formas de vida na Terra, entre elas a vida humana. Por outro lado, a agricultura capitalista não acabou com a fome no mundo, tal como prometido a partir da revolução verde; ao contrário, a mercantilização da terra e dos alimentos fez crescer as taxas de famélicos (principalmente no meio rural), baixou a qualidade nutricional e alimentar da população em geral e gerou o desaparecimento de inúmeras espécies alimentares no mundo (ALTIERI, 2012).

Diante desse contexto, uma questão central é redirecionar as políticas públicas agrícolas para que não apenas valorizem os agricultores agroecologistas já praticantes, mas sejam capazes de inserir na perspectiva agroecológica os camponeses que foram desenraizados (sem terra) e os que ainda vivem de agriculturas rudimentares (e por vezes predatórias) e sem acesso aos direitos sociais.

Falar em agroecologia, portanto, não indica o preservacionismo da penosidade do trabalho e da ausência de cidadania. Pelo contrário, significa valorizar as práticas e saberes já constituídos pelos camponeses, bem como suas contribuições à preservação da biodiversidade e das variedades alimentares, mas não como um fim em si mesmo. Parar no ponto da simples valorização significa atuar na lógica abissal que mantém o camponês como o “outro”, o exótico e o rústico, até o ponto de considerá-lo uma categoria anacrônica, eliminando-o da compreensão social. Esta valorização precisa ser um meio para que eles possam melhorar suas próprias vidas e tornar seus sistemas agrícolas mais produtivos. Precisa ser um meio que ajude na conversão da agricultura de modelos insustentáveis em modelos sustentáveis e na produção de energia e matéria para a humanidade.

No Brasil essa conversão tornou-se um campo de luta e ação social, hoje representado pelo movimento agroecológico. Segundo Moreira e Fávero (2011, p. 77), as raízes desse movimento remontam aos anos 1970 e “resultam dos acúmulos e da articulação do movimento da Agricultura Alternativa” e da pauta ambiental que esse movimento suscitou. A politização desse debate permitiu

estabelecer uma crítica à “rápida expansão da política de modernização agrícola e de suas trágicas consequências: expropriação dos territórios camponeses, homogeneização da paisagem agrária e erosão cultural”. No entanto, o regime político da ditadura que colaborou para implantar o regime de acumulação ligado à revolução verde, também vetou a liberdade política da sociedade civil. A crítica à modernização (no Brasil foi uma modernização conservadora por preservar o latifúndio) ficou, na época, restrita a alguns grupos de professores universitários, a setores do sindicalismo de trabalhadores rurais, ampliando mais tarde no contexto das redes de movimentos.

O movimento agroecológico brasileiro se conectou ainda com o movimento agroecológico internacional, que se estabeleceu, conforme Altieri (id), especialmente a partir das lutas dos povos do sul do globo: indígenas andinos, movimentos camponeses ligados à Via Campesina, grupos de mulheres rurais indianas, coletivos de agricultores tradicionais africanos e filhos da diáspora, entre outros. A agroecologia tem se formado, enquanto campo de conhecimento, em estreita vinculação com as formas de resistência desses grupos e com suas reinvenções da produção de agroecossistemas, simultaneamente a práticas de extrativismo sustentável. Esses conhecimentos permitem que a agroecologia se apresente mais como uma categoria de análise, do que como um conceito, apresentada a seguir.

Teorização

A agroecologia configura uma escola de agricultura ecológica latino-americana²³ que, ao lado de outras nove escolas²⁴, toma como objeto de reflexão agroecossistemas. Mas, diferentes de suas congêneres, a escola agroecológica se define por incorporar na análise das questões agrícolas as contradições sociais que afetam a reprodução dos camponeses e também por preocupar-se em produzir conhecimentos que fortaleçam esses camponeses como sujeitos de direitos, produtores de alimentos, de saberes e de culturas e guardiões da agrobiodiversidade. Este enfoque teórico-político faz da agroecologia uma ciência interdisciplinar que abrange referenciais da ciência agrônômica, da

23 Uma breve revisão dos artigos publicados pela revista “Agriculturas”, mantida pela ONG AS-PTA, permite conhecer inúmeras experiências de agroecologia pelo Brasil, realizadas pelos mais diferentes atores. (Consultar <http://aspta.org.br/revista-agriculturas/>). Academicamente, o interesse pela agroecologia também tem crescido. Em 2000 existiam 6 grupos de pesquisa registrados no tema “Agroecologia” no Diretório de Pesquisa e Plataforma Lattes. Em 2010 eram 90 grupo e atualmente são 272.

24 Refiro-me às escolas Biodinâmica (Alemanha, 1924); Orgânica (Inglaterra, 1940); Natural (Japão 1930-40); Biológica (França, início anos 1960); Alternativa (Estados Unidos 1970-80); Permacultura (Austrália, 1970); Orgânica Coletiva (criada para favorecer intercâmbio de experiências e para estabelecer os padrões mínimos de qualidade para os produtos de todos os movimentos – 1972, International Federation of *Organic Agriculture Movemens*); Agricultura Sustentável (criada pela ONU no âmbito das Conferências de Desenvolvimento e Meio Ambiente de 1972, 1982 e 1983 na tentativa de conciliar interesses das empresas capitalistas privadas do ramo da agricultura com expectativas sociais de produção de alimento e ambiente saudáveis); Ecológica (surge a partir da popularização do termo “ecologia” em 1970, como termo genérico que congrega todas as demais escolas) (KAUTONIAN, 2001, p. 25-32).

ciência ecológica, da sociologia, da antropologia e da economia.

Sob tal perspectiva, Leff (2002, 38-9), apoiado em Altieri (2012), afirma que a agroecologia visa compreender teoricamente “o funcionamento dos ciclos minerais, as transformações de energia, os processos biológicos e as transformações socioeconômicas como um todo [...]”, ao mesmo tempo em que “[...] introjeta princípios de equidade na produção, de maneira que suas práticas permitam um acesso igualitário aos meios de vida”.

Seguindo este mesmo enfoque, Gleismann (2001) e Caporal e Costabeber (2004) indicam alguns critérios da análise agroecológica: impactos da produção sobre o ambiente; conservação dos recursos naturais (água, solo, biodiversidade); uso de energias e insumos proveniente da própria unidade de produção (ciclagem de nutrientes); qualidade nutricional, diversidade e destinação dos alimentos produzidos; uso de tecnologias adequadas à realidade camponesa e pelos camponeses apropriadas e, por fim, grau de dependência das grandes corporações.

Como categoria de análise, a agroecologia sugere um tripé conceitual de entendimento da realidade agrícola, a saber: agricultura ecológica - políticas públicas - campo.

No que tange à agricultura de base ecológica, a agroecologia destaca os agroecossistemas como unidade de análise. Como os agroecossistemas, na perspectiva agroecológica, são espaços geográficos construídos para a produção sem (ou com o mínimo) uso de insumos externos, eles implicam em muito trabalho e menos capital. O trabalho neste caso não cinde manualidade e intelectualidade, o agricultor agroecológico precisa observar a natureza com sua razão e nela intervir com seus braços para imitar seus princípios no manejo dos agroecossistemas. A intervenção, no entanto, é planejada também diante de outras variáveis tais como necessidade e interesse de produção e renda, disponibilidade de mão de obra familiar. Ou seja, o trabalhador existe diante de seu trabalho como um sujeito integral. Decide, planeja, executa, observa, replaneja, modifica o executado e assim por diante, gerando os proventos dos quais ele necessita para viver e para dar sequência a sua produção. Um fator essencial da noção de agricultura da agroecologia é o papel dos trabalhadores como sujeitos de sua produção, para além, claro, do princípio de que a agricultura sustentável deve incorporar a agricultura no processo de recriação da natureza em seus vários estágios de sucessão ecológica, visando o “rendimento ótimo” dos sistemas produtivos, ao invés do “rendimento máximo” buscado no modelo agrícola do capital (KAUTONIAN, 2001).

Sobre as políticas públicas, a agroecologia sugere que o Estado é um instrumento historicamente ocupado por governos burgueses, mas que pode e deve ser disputado em favor dos camponeses e do seu reconhecimento como sujeitos de direito. O sujeito de direito em tela não é um

ser abstrato, mas uma categoria social historicamente apartada do acesso ao bens materiais e imateriais necessários ao bem viver. Nesse sentido, as políticas devem ser construídas em diálogo com os próprios camponeses, pressupondo mecanismos de controle social e se encarregando de uma dupla tarefa: a de saldar dívidas acumuladas com estes trabalhadores, incluindo-os na oferta dos direitos sociais e de qualificá-los, potencializando-os como guardiões da agrobiodiversidade e produtores de biomassa, matéria e energia, com destaque aos alimentos variados e nutritivos. Dessa forma, é que a política prioritária preconizada pela agroecologia é a distribuição de terras, seguida por políticas sociais e por políticas de fomento à produção nos termos discutidos a seguir.

Em meio as políticas de incentivo à produção há as diretas e indiretas. Entre as diretas destacam-se as políticas de financiamento à produção, ao desenvolvimento de tecnologias sociais, à preservação e difusão de variedades crioulas; à comercialização agroecológica em circuitos curtos de distribuição, ligando consumidores e agricultores; à de agregação e agroindustrialização²⁵. Fomentar a produção agroecológica, por sua vez, passa também por frear as facilidades e incentivos que a agricultura capitalista recebe e que inserem no Brasil uma quantidade inaceitável de agrotóxicos e variedades transgênicas, que afetam diretamente a produção camponesa.

Já nas políticas indiretas, destacam-se aquelas ligadas à produção e difusão de conhecimento agroecológico que devem chegar até os camponeses. Tratam-se de políticas educativas que se referem à pesquisa, ao ensino e à extensão rural e assistência técnica. Vou me ater a este ponto por ser de interesse para a presente tese.

A base para a promoção do conhecimento agroecológico, conforme Leff, Guzmán, Altieri entre outros, é o diálogo de saberes entre acadêmicos, técnicos e agricultores. Referindo-se a este diálogo Moreira e Fávero apontam:

Contrapondo-se às intervenções técnicas-educativas de caráter impositivo (de conhecimentos externos) e marginalizador (de sabedorias seculares), o enfoque agroecológico preconiza o diálogo e a elaboração de tecnologias referenciadas no contexto e na criatividade social. Parte do pressuposto de que ninguém é desprovido de conhecimentos e que este é construído no processo dialético e dialógico entre sociedade e ambiente, sujeitos e ecossistemas locais (MOREIRA; FÁVERO, 2011, p. 78).

Reafirmando esse pressuposto, Guzmán (2006) realça os camponeses como produtores de saberes indispensáveis para a ciência agroecológica avançar no complexo entendimento dos agroecossistemas. Assim como Whitaker e Bezzon (2006), o autor reconhece que as comunidades camponesas desenvolveram culturas em coevolução com seus ambientes naturais. Dentro dessas cultu-

25 Há um passo anterior a essas políticas que são mudanças nas leis de controle sanitário dos alimentos comercializados, que entendem higiene como sinônimo de industrialização dos alimentos, o que tem alto custo, além de um alto desperdício energético e perda do valor nutricional dos alimentos.

ras, por meio de tentativas e erros, foram acumulando conhecimentos para o manejo sustentável dos ecossistemas. Por isso, aponta Guzmán (2006, p. 1) o conhecimento agroecológico se nutre dos saberes camponeses, não apenas dos saberes da ciência, que nasceu, inclusive, bem depois que as sociedades camponesas. Nas palavras do autor:

[...] a evidência empírica obtida durante as quatro últimas décadas a partir da Agroecologia demonstrou que o conhecimento acumulado sobre os agroecossistemas no passado pode aportar soluções específicas, a nível local, para resolver os problemas sociais e ambientais. [...] Existem múltiplas formas de conhecimento entre os grupos historicamente subordinados suscetíveis de serem recuperadas para sua incorporação ao desenho de estratégias agroecológicas (GUZMÁN, 2006, p. 1. trad. própria).

Nesse sentido, Leff (2002) afirma que o paradigma agroecológico decorre de uma articulação dos camponeses que se rebelaram contra o modelo produtivo hegemônico, responsável por deteriorar a natureza e a própria humanidade, e dos pesquisadores e professores comprometidos em disponibilizar suas técnicas e práticas na formulação de uma “nova teoria da produção”. A agroecologia não se reduz, assim, a um conjunto de técnicas a serem transmitidas para os agricultores do alto das universidades, em programas de extensão rural que os consideram ignorantes e despreparados para interpretar e manejar o próprio meio natural em que vivem. A agroecologia preocupa-se em incluir a identidade dos agricultores, sua cultura, seus saberes e as condições sociais em que vivem como ponto de partida e de chegada da produção de conhecimento. Leff afirma, assim que:

A agroecologia surge como um conjunto de conhecimentos, técnicas e saberes que incorporam princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram desecologizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura. A agroecologia convoca a um diálogo de saberes e intercâmbio de experiências; a uma hibridação de ciências e técnicas para potencializar as capacidades dos agricultores; a uma interdisciplinaridade para articular os conhecimentos ecológicos e antropológicos, econômicos e tecnológicos (LEFF, 2002, p.42).

O conhecimento agroecológico dos camponeses, que ajuda a ciência agroecológica a se formar, depende da garantia de que os camponeses possam ter a posse efetiva da terra e continuem imiscuídos na empiria que a agroecologia pesquisa, sistematiza e explica.

Em síntese, ao falar em políticas de promoção do conhecimento agroecológico, defendo particularmente as pesquisas construídas por meio de metodologias participativas e de práticas de extensão rural que difundam os conhecimentos agroecológicos aos camponeses por meio do diálogo e da participação, num exercício de tradução de saberes para os atores envolvidos. Mas, para que os técnicos sejam dialógicos com os camponeses, no processo de colocar as teorias a prova frente à realidade, eles também precisam aprender a atuar como técnicos-educadores, incorporando os princí-

pios do que Moreira e Fávero (2011) chamam de “educação popular-libertadora”. Nesse ponto, as pesquisas agroecológicas, em interface com o conhecimento pedagógico, se voltam para o ensino e para a formação dos técnicos. Sobre essas questões, os autores afirmam:

Para efetivar a participação dos sujeitos e a apropriação/organização coletiva dos aprendizados, a Agroecologia adota a educação popular-libertadora como estratégia metodológica e instrumento político. Ao estimular o despertar de forças “naturalmente” adormecidas, a educação libertadora inclui ao mesmo tempo a consciência e o mundo, a palavra e o poder, o conhecimento e a política, a teoria e a prática (CEPIS, 2008). Assim, o que se pretende com o diálogo não é que o educando reconstitua todos os passos dados até hoje na elaboração do saber técnico e científico, mas sim a problematização do conhecimento para melhor conhecer, interpretar e transformar a realidade concreta (FREIRE, 1983). (MOREIRA; FÁVERO, 2011, p. 78)

A concepção de campo trazida pela categoria de análise da agroecologia, por sua vez, reafirma a análise do meio rural como um espaço disputado para dois modelos de agricultura antagonicos: o modelo agroecológico e o modelo agromercantil, apontando diretamente para a impossibilidade de se radicalizar a agroecologia no Brasil sem, no mínimo, alterar o modelo de desenvolvimento rural que tem predominado no país e, nele, o padrão de concentração da propriedade da terra.

Desafios

Com o debate que a crise socioambiental tem suscitado atualmente, a agroecologia tornou-se uma abordagem em disputa, tanto no plano acadêmico, quanto no plano prático. Podemos distinguir pelo menos duas correntes: uma que se fia em argumentos tecnocráticos, a qual Caporal e Costabeber (2000) chamaram de corrente “ecotecnocrata”, e outra chamada “ecossocial”, em cujas formulações se leva em conta a complexidade dos processos socioeconômicos e culturais da agroecologia, relacionando-a, portanto, à temática do desenvolvimento em bases sustentáveis e de mudanças radicais na sociedade. Um dos desafios da práxis agroecológica se situa nesse campo semântico; se esvaziado de seu sentido social radical, a agroecologia deixa de distinguir um lado da organização da sociedade que nega o avanço do capital na agricultura. Os nomes que damos ao mundo são uma parte da consciência que temos dele e da possibilidade de transformá-lo.

Muito além do desafio semântico, entretanto, os partícipes do movimento agroecológico no Brasil apontam para inúmeros desafios práticos, políticos e econômicos ligados ao fortalecimento do campo. Nessa rede de redes, cuja pluralidade pode ser observada nos Encontros Nacionais de Agroecologia (ENAs), os problemas da prática agroecológica se fazem notar em sua

complexidade²⁶, como desafios do trabalho de diversos segmentos que compõem o movimento agroecológico.

No que diz respeito ao trabalho dos camponeses, ligado à produção e geração de renda, essa complexidade se manifesta em questões como: as sucessivas tentativas do capital de expropriação dos agricultores; a contaminação de suas terras e sementes pelos agrotóxicos pulverizados no entorno; a necessidade de salvaguardar as sementes crioulas; a falta de conhecimento e recursos dos camponeses para recuperar e manejar os agroecossistemas degradados; a necessidade de construir novas relações com os consumidores da cidade e alternativas de comercialização da produção agroecológica.

Já no que diz respeito ao trabalho dos técnicos de assistência e de formação técnica dos camponeses nos Programas de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), a complexidade se apresenta por meio de temas como: a debilidade da formação dos técnicos para tratar da prática agroecológica; a burocratização de suas funções em detrimento do seu caráter pedagógico; a descontinuidade e sobrecarga do trabalho; a necessidade de construção de metodologias de educação coletiva dos agricultores para se produzir zonas de práxis agroecológicas; a incompatibilidade entre os financiamentos disponibilizados efetivamente pelo Pronaf e o enfoque agroecológico.

No que diz respeito ao trabalho dos docentes universitários e pesquisadores, ligados à formação dos agrônomos e à produção de conhecimento em agroecologia, a mencionada complexidade pode ser observada na necessidade de: redirecionar os currículos do ensino agrícola, saindo da abordagem focalista da agricultura moderna para o enfoque complexo da agroecologia; consolidar grupos e projetos de pesquisa em agroecologia com financiamento público a longo prazo; e construir pesquisas participativas, valorizando a base de saber dos camponeses.

Estes mesmos docentes universitários e pesquisadores, representados na ABA, criaram um GT de “Educação em Agroecologia”, o qual promoveu, em 2013, o I Seminário Nacional de educação em Agroecologia. No evento, registraram-se três importantes desafios para o fortalecimento da agroecologia no Brasil, atualmente: o fortalecimento e o reconhecimento das organizações populares ligadas aos movimentos sociais que possuem larga experiência na formação agroecológicas, no âmbito da educação do campo e da inovação nas abordagens metodológicas; a legitimação e o apoio aos grupos de extensão e pesquisa agroecológica, que são coletivos de resistência nas universidades, contrariando o enfoque pedagógico convencional que predomina nas

26 Os parágrafos que se seguem foram baseados em minha própria observação como participante do movimento agroecológico e com base nas cartas do movimento ao final de cada ENA.

instituições de ensino superior; a geração de permeabilidade no sistema público de educação para a pauta agroecológica, contemplando as diversas etapas e modalidades de ensino, visando informar a massa de estudantes sobre os fundamentos e benefícios da divisão da terra e da adoção de princípios ecológicos para torná-la produtiva. Nesse sentido, os participantes do evento indicaram que a consolidação da agroecologia no país, requer:

[...] transformações mais abrangentes e profundas no sistema educacional, sobretudo ao proporcionar que a educação em todos os níveis se fundamente no exercício da inter e transdisciplinaridade e no diálogo entre os saberes científico-tecnológicos e as sabedorias populares. Isso implica a necessidade de que as instituições de ensino construam e executem seus projetos político-pedagógicos com a ativa participação das organizações e movimentos da agricultura familiar, camponesa, dos povos e comunidades tradicionais, urbanas e periurbana. Implica também a reformulação dos sistemas metodológicos e avaliativos internos e externos às instituições de ensino e dos(as) educadores(as), de forma que os princípios para a construção do conhecimento agroecológico sejam reconhecidos e valorizados (ABA, 2013).

Prosseguindo, no que diz respeito ao trabalho dos gestores públicos, ligados à operacionalização de políticas de agroecologia, os desafios da agroecologia são: garantir a presença do movimento agroecológico no controle social das políticas; superar o caráter marginal das políticas agroecológicas dentro das propostas de administração pública; evitar o desmantelamento de setores públicos de amparo à agroecologia (como Incra) e fortalecer a Emater.

Por fim, no que diz respeito ao trabalho dos militantes dos movimentos sociais camponeses, ou dos que atuam no apoio à territorialização dos camponeses, o que sobressai da experiência com agroecologia é a necessidade de informar a população sobre os reais interesses e causas dos modelos agrícolas vigentes; de pressionar o Estado a consolidar a política de reforma agrária e em seu interior a política de agroecologia; de gerar formas alternativas de circulação e comercialização da produção agroecológica, sem perder oportunidades já abertas nas compras públicas (ameaçada pelo *lobby* da indústria alimentícia); e de garantir o financiamento para a produção agroecológica.

1.3. Economia Solidária

A expressão Economia Solidária é utilizada para descrever um conjunto heterogêneo de práticas de produção, distribuição, serviços, consumo e crédito, designadas como cooperativas, associações, empresas falidas recuperadas pelos trabalhadores, clubes de consumo, de trocas, bancos comunitários etc. São experiências coletivas, relacionadas à geração de trabalho e renda, baseadas na solidariedade, na autogestão e na democracia, organizadas por trabalhadores que o

mercado de trabalho formal não absorveu.

Frente às crises econômico-sociais sofridas pelo Brasil nos anos 1980 e à reestruturação produtiva que se seguiu, gerou-se uma onda de desemprego e o trabalho passou por profundas metamorfoses. A precariedade, a informalidade e a perda de direitos do trabalho tornaram-se as marcas da chamada acumulação flexível. Neste contexto, os trabalhadores foram desafiados a criar seus próprios meios de sobrevivência e a economia solidária se apresentou como uma possibilidade. Com o apoio da Cáritas, por meio dos chamados Projetos Alternativos Comunitários (PAC), e do Programa “Ação da Cidadania, Contra a Fome, a Miséria e pela Vida”, promovido por Betinho, os trabalhadores reiniciaram a jornada desafiadora de construir e autogerir empreendimentos solidários que colaborassem com seu fortalecimento econômico. Neste contexto, destacam-se, ao lado das cooperativas e associações rurais e urbanas, o movimento de fábricas falidas recuperadas pelos trabalhadores articulado pela Associação Nacional dos Trabalhadores em Empresas de Autogestão e Participação Acionária (Anteag). Gaiger (2014) identifica que as raízes dessas experiências encontram-se no séc XIX, partindo das caixas de ajuda mútua, das organizações econômicas das comunidades autóctones e das colônias de pescadores e evoluindo para associações agrícolas, cooperativas, até chegarem a empresas autogeridas e bancos comunitários.

A expansão das experiências de economia solidária no país foi amplamente debatida no I Fórum Social Mundial (Porto Alegre/RS), fomentando a criação de um GT de Economia Solidária. Neste contexto, os adeptos desta outra economia criaram o Fórum Brasileiro de Economia Solidária (FBES), em 2001, que passou a estimular e agregar fóruns estaduais e regionais posteriormente. Os fóruns são instâncias interligadas, em que se fazem representar os três segmentos que compõem a economia solidária no país: empreendimentos econômicos solidários, gestores públicos e entidades de assessoria e/ou fomento (ex.: incubadoras universitárias de cooperativas populares; ONGs). A integração desses agentes se caracteriza como uma rede de articulações políticas, mobilizada em defesa da economia solidária por meio de conferências e de uma série de eventos ligados ao FBES.

Sob influência do FBES e do GT, surgiu, em 2003, a Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), no Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), responsável por implementar políticas nacionais e induzir políticas descentralizadas de economia solidária. A SENAES procurou adotar uma gestão interministerial que tentou conectar a pauta da economia solidária às outras pautas, tais como a EJA, e influir sobre as políticas do Incra, mediante a indução financeira e a incubação de empreendimentos econômicos solidários, sobretudo cooperativas, nas áreas de assentamentos de reforma agrária, na perspectiva da agroecologia, via Programa Nacional de

Incubadoras de Cooperativas Populares (PRONINC).

A perspectiva de autogestão difundida pela economia solidária nos anos 90 marca uma nova fase do cooperativismo rural, levando-o a uma bifurcação nos últimos anos do século XX. Tal bifurcação é resultante de duas expressões ideologicamente diferentes de cooperativismo, que podem ser vistas como formas opostas “de organização e de representação das forças sociais presentes no campo: o cooperativismo 'empresarial/tradicional' e o cooperativismo 'popular/de resistência' ” (DUARTE e WERMANN, 2006, p.14).

Teorização

Em termos teóricos, a economia solidária remete a duas distinções principais, uma sobre a própria noção de economia e outra sobre os princípios do comportamento econômico.

Segundo Polanyi (2000) não se pode reduzir o termo “econômico” à definição da ciência econômica - de gestão da escassez - quando há basicamente dois significados distintos e originalmente independentes para a economia: um que ele chamou de economia substantiva e outro de economia formal. Em seu aspecto formal o termo economia remete a um tipo de razão teleológica, que envolve a relação “meios e fins”, procurando evitar gastos e multiplicar ganhos. Etimologicamente, afirma Arruda (2000), a economia formal se refere ao termo de origem grega “crematística” que designa “a arte de acumular riquezas”. Em seu aspecto substantivo, afirma Polanyi (id), a economia indica um campo de ação elementar constitutiva da vida humana e de qualquer outro ser vivente: a ação de utilizar o meio físico com vistas à sustentação da atividade vital.

Observando essa distinção nos diferentes modos de produção criados pela humanidade, Polanyi (2000) identificou quatro princípios do comportamento econômico: o princípio da domesticidade, da reciprocidade, da redistribuição e da troca mercantil.

A domesticidade funda-se na lógica da manutenção da família (nuclear ou expandida) e baseia-se no trabalho familiar, sendo o objetivo deste comportamento econômico gerar proventos para a reprodução econômica da família. A domesticidade conecta dinâmicas econômicas a dinâmicas sociais e é princípio predominante no comunismo primitivo. A organização interna do grupo pode ser ou não democrática e a natureza do núcleo familiar pode diferir, por exemplo, por sexo e pelo poder político associado ao patriarcado ou matriarcado. A integração social se dá por meio de uma economia não monetária.

A reciprocidade, por sua vez, baseia-se na lógica da solidariedade, expressa-se no trabalho

coletivo, associado ou comunitário. O objetivo, no caso da solidariedade comunitária, ao produzir e distribuir os meios de vida, é gerar laços sociais, afetivos entre os membros de uma comunidade de parentes e/ou vizinhos. No caso da solidariedade associativa, o objetivo é garantir que os frutos do trabalho sejam divididos entre os próprios trabalhadores. A reciprocidade também articula dinâmicas econômicas e sociais produzindo uma economia moral (*dou para que o outro dê mais*, círculos permanentes de dar-receber-retribuir). Este comportamento econômico persiste em comunidades tradicionais, tais como as comunidades camponesas, em diferentes modos de produção, mas também se faz notar em comunidades de periferia urbana. Ele corresponde a práticas de mutirões, ajuda mútua, fundos rotativos, cooperativas e associações. A reciprocidade pressupõe relações simétricas entre pessoas e grupos. A integração social se dá por meio de uma economia não monetária.

Já a redistribuição requer a lógica da partilha, pressupõe relações assimétricas e a figura de um agente central (Estado, rei, igreja) responsável por distribuir benefícios sociais (riquezas, serviços públicos ou atividades de proteção e seguridade social). Essa distribuição se apresenta em graus muito distintos, fazendo-se presente no feudalismo, socialismo e capitalismo. No socialismo, por exemplo, pressupõe-se a distribuição dos meios de produção. A integração social se dá por meio de uma economia não mercantil.

Por fim, o intercâmbio monetarizado se estrutura pela maximização do lucro. O agente principal desse comportamento econômico, que nasce com o capitalismo, é o mercado; a sociedade é gerida como um auxiliar do mercado. O objetivo das transações é a acumulação de riquezas. Aqui, a economia se autonomiza em relação às demais esferas de vida. Ao mercado é atribuída a função de mecanismo autorregulador e único agente econômico racional; as outras lógicas são consideradas primitivas e inferiores. O intercâmbio monetarizado pressupõe a função redistributiva desigual, como fundamento da exploração do trabalho pelo capital. O fator de validação e organização não é o indivíduo, tal como na reciprocidade, mas sim as ações coletivas das pessoas em situações estruturadas. A troca, como elemento de integração, requer um sistema de mercado institucionalizado que não se fundamenta em atos aleatórios. A integração social se dá por meio de uma economia mercantil.

Polanyi comprova que os diversos sistemas econômicos criados até o final do feudalismo, na Europa ocidental, se basearam na reciprocidade, ou na redistribuição, ou na domesticidade, ou ainda em diversas combinações entre os três princípios. Essas formas de integração econômica pressupunham padrões de organizações sociais baseados, respectivamente, na autarcia, na

centralidade ou na simetria. Fatores culturais como costumes e religião ajudavam que os membros do grupo cumprissem as regras dos comportamentos econômicos. O mercado nunca foi, até este momento da história, o sistema institucional central. Este fato é tipicamente capitalista. Entretanto, mesmo que o intercâmbio monetarizado seja o comportamento econômico predominante, assim como o capitalismo o é, há em seu interior, tensionando sua hegemonia, outros comportamentos econômicos alternativos, que apontam para a economia substantiva.

A economia camponesa, discutida no início deste capítulo, com seus sistemas familiares de produção, conciliando interação, mercado e políticas públicas, representa parte desse sistema alternativo baseado em comportamentos econômicos híbridos, que também podem ser observados nas práticas de economia solidária.

Analisando o comportamento econômico das cooperativas de produção contemporâneas, Singer (2002), que as considera a expressão mais profunda da economia solidária, realça que o fundamento dessa economia é a posse e o controle dos meios de produção pelos trabalhadores. Para ele, é esse o aspecto estruturante da economia solidária, pois a solidariedade, neste caso, remete exatamente a uma questão de classe: a economia solidária é uma economia dos trabalhadores organizados e autogeridos, que se solidarizam entre si como classe. Os trabalhadores só podem ser donos do seu próprio trabalho quando se associam e possuem os meios de produção coletiva, o que exige o papel do Estado como agente de redistribuição. Essa é uma condição fundamental para a autogestão de trabalhadores pobres, assim como a horizontalização dos processos de tomada de decisões, a cooperação e a igualdade.

Etimologicamente a autogestão remete ao prefixo grego *autos*, que significa si mesmo, e ao sufixo do latim *gest-o*, que significa gerir, donde autogestão é usada, em economia solidária, para designar grupos que se organizam sem uma chefia na prática de produção, comercialização ou distribuição de produtos e serviços (BARCELOS; LECHAT, 2008). Realçando a economia solidária como uma economia autogestionária, Singer a considera o germen de um novo modo de produção socialista (SINGER, 1998). A partir de uma perspectiva histórica, o autor realça diversas experiências de autogestão dos trabalhadores ligadas ao que ele chama de socialismo utópico; experiências possíveis mesmo no interior do capitalismo, ou seja, mesmo sem existir ainda uma autogestão social.

A autogestão social, na concepção de Singer, seria, portanto, a própria sociedade socialista, que, conforme o socialismo real ensinou, não se constrói com a tomada do Estado pelos trabalhadores e a imposição de normas de conduta social de um grupo de vanguarda sobre as

massas. Nesse sentido, ele afirma, não é a revolução política que gera a revolução socialista, orientada a uma sociedade igualitária, humanista e diversa, mas sim a revolução social, que, depende de uma construção democrática, feita no dia a dia. No cotidiano é que as pessoas se educam, fazem-se sujeitos e encontram um lugar como construtoras da história, demandando novo modelo de sistema político para organizar a sociedade. Particularmente, no cotidiano da autogestão e nos empreendimentos de economia solidária essa educação acontece.

Nesse sentido, consoante a Singer (2005), a economia solidária é um ato pedagógico libertador, cujo desafio é conciliar a ética da solidariedade com o desafio da autogestão e da viabilidade econômica dos empreendimentos.

Convém recuperar as reflexões de Barcelos & Lechat (2008, p. 97), segundo as quais a autogestão tem múltiplas dimensões. Na dimensão social, ela “[...] deve ser percebida como resultado de um processo capaz de engendrar ações e resultados aceitáveis para todos os indivíduos e grupos que dela dependem”. Na dimensão econômica, ela remete às relações sociais de produção que dão mais valor ao fator trabalho do que ao capital. Na dimensão política ela baseia-se em sistemas de representação com valores, princípios e práticas favoráveis e criadoras de condições “[...] para que a tomada de decisões seja o resultado de uma construção coletiva [...]”. Construção essa que “[...]passe pelo poder compartilhado (de opinar e de decidir), de forma a garantir o equilíbrio de forças e o respeito aos diferentes atores e papéis sociais de cada um dentro da organização.” Quanto à dimensão técnica, ela requer outra forma de organização e de divisão do trabalho que não cinda intelectualidade/manualidade, decisão/planejamento/execução, etc.

Tiriba (2007) ajuda a aprofundar o debate de Singer sobre a economia solidária como um ato pedagógico quando analisa as pedagogias da produção associada. Aludindo ao debate sobre a “economia moral das multidões”²⁷, a autora propõe que tenhamos sensibilidade para estudá-las enquanto “formas pelas quais os seres humanos, acumulando forças individuais e energias coletivas, materializam sua capacidade para encontrar os meios para a produção social de sua existência”. Nesse sentido, Tiriba distingue a economia popular da economia popular solidária (EPS) e parte do princípio que a Economia Popular é transversal a todas as formações econômico-sociais. Contudo, no contexto da acumulação flexível (contrabalanceado pela regulamentação neoliberal) e do

27 Observando a natureza e os fins das lutas populares das multidões inglesas do século XVIII, Thompson colocou em oposição os padrões da economia de mercado, como cerne do capitalismo (“sociedade de mercado”), *versus* a economia moral dos trabalhadores. Tal como Polanyi (*id*), Thompson, de um lado afirma que a motivação do lucro a das trocas de mercado só foram transformados em princípios organizadores da vida econômica na modernidade. De outro lado, ele historiciza o processo de reação organizada dos trabalhadores a essa transformação que lhes apartavam mais ainda de uma vida digna, a partir de seus costumes, situando aí o gérmen da consciência de classe. Nesta história ele situa a “economia moral das multidões” (THOMPSON, 1998).

desemprego, as atividades da economia popular tornaram-se mais evidentes: trocas de produtos entre vizinhos, doações, redes de troca, grupos de consumo, mutirões de recuperação de espaços comunitários, etc. Ao lado delas, surgiram ainda as ditas atividades empreendedoras (empresas familiares formais, atividades informais – ex. lotações) muito úteis, aliás, para a reestruturação produtiva, ao gerarem novas formas de flexibilizar as relações capital e trabalho.

Nesse sentido, o empreendedorismo não é o mesmo que a economia popular, afirma Tiriba, embora ambas envolvam os setores populares. Para demarcar essa distinção, a autora se utiliza do termo economia popular solidária. A economia popular solidária compreende um conjunto de práticas sociais e econômicas que pressupõem a não exploração do trabalho e são desenvolvidas em favor da reprodução ampliada da vida. Elas podem ou não ser produtivas.

Observando as práticas produtivas, tais como as cooperativas populares de produção, Tiriba aponta que elas contêm uma práxis profundamente educativa. O trabalho associado leva os trabalhadores a tentarem construir uma unidade entre eficiência, democracia e solidariedade. Para estruturarem um plano de negócios associativamente, por exemplo, têm que gerar respostas para questões como: o que produzir? Para quem? Quais as reais necessidades dos sócios? Como atendê-las? Como investir e quanto? Ao responder questões como essa, tentando conciliar objetivos econômicos e sociais, instaura-se um processo permanente de ação-reflexão-ação, de diálogo e conflito, permeado por habilidades e conhecimentos de que os trabalhadores dispõem. Sobre isso, realça a autora:

Se para os teóricos da economia popular parece ser óbvio que a escolha de um determinado tipo de investimento interfere e, por sua vez, condiciona as relações entre os atores econômicos, não necessariamente, a priori, está claro para os trabalhadores quais são as condições objetivas e subjetivas que materializam a contradição capital-trabalho. Na prática, tampouco está claro como o trabalho pode transformar-se no principal fator de produção, o qual dá sentido e determina os demais fatores de produção (TIRIBA, 2007, p.91).

Os trabalhadores terão que aprender que o trabalho pode tornar-se o principal fator de produção e buscar meios para concretizá-lo nessa perspectiva. Nesse contexto, emergem processos pedagógicos, que, segundo Tiriba, compõem uma parte essencial da cultura do trabalho, funcionando como mediadores das condições objetivas e subjetivas das práticas de produção.

Tiriba destaca três premissas para analisar os fundamentos pedagógicos da produção associada: 1) para a classe trabalhadora, o trabalho não é apenas um princípio, mas um fim educativo. Frente à necessidade constante de conquistar seus próprios meios de vida, os trabalhadores fizeram do trabalho seu meio e a principal orientação de seu processo de aprendizagem no mundo; 2) “inclusive não tendo acesso à escolarização básica, a estrutura da

divisão do trabalho, incluindo aí os processos de discussão, participação e decisão - é que vêm permitindo ampliar, em maior ou menor grau, os saberes do mundo do trabalho e a vida em sociedade”; 3) a solidariedade só adentra no plano econômico quando o trabalho e a comunidade são percebidos como determinantes da produção. O valor real da solidariedade emerge quando ela efetivamente é materializada no dia a dia da produção, sendo insuficiente que os trabalhadores a incorporem no plano discursivo, como um pressuposto filosófico e político.

Caillé (2009) entende que a economia solidária resulta de uma política democrática e de uma sociedade de associações livres, responsáveis por constituir uma solidariedade social e por regular a economia enquanto um aspecto da vida, referente à troca, à poupança e à busca por alternativas que sejam capazes de satisfazer as necessidades dos que a praticam. Nesse sentido, para o autor, a economia solidária emerge da sociedade civil auto-organizada para superar as necessidades às quais o mercado e o Estado não satisfazem. No entanto, a economia solidária, para Caillé, é elaborada a partir de processos democráticos e da regulação pública, seguindo uma lógica “híbrida” em que nem se pretende a ruptura com o mercado capitalista, a partir da crença que seria possível substituí-lo pelo solidário, nem a integração completa entre mercado e Estado. Sob tal enfoque, as diferentes iniciativas baseadas na reciprocidade e na garantia de rendimentos monetários, que assegurem melhores condições de vida para todos, são expressões da economia solidária, cujo caráter é social.

Sabourin (2009), que discute a economia solidária na perspectiva dos camponeses, defende a hipótese de que mesmo que o princípio do comportamento econômico baseado na reciprocidade possa funcionar em um empreendimento de economia solidária, fora dele as leis da concorrência e da acumulação privada de lucros, próprias do intercâmbio mercantil, predominam. Sob tal perspectiva, a relação com o mercado tende a enfraquecer os efeitos econômicos positivos da reciprocidade nos empreendimentos dos camponeses, o que exige uma forte interveniência do Estado na proteção destes últimos, inclusive porque eles prestam à humanidade um serviço essencial e estratégico à segurança e soberania alimentar do país: a produção de alimentos.

Coraggio (2000, 2003), compreende a economia solidária como um tipo de economia alternativa, que desdobra-se da economia popular. A economia popular, segundo o autor, corresponde às formas fragmentadas e heterogêneas de sobrevivência encontradas pelos trabalhadores, “[...] cabendo tanto a competição como a solidariedade [...] [cujas] células básicas seriam as unidades domésticas na lógica de reprodução da vida biológica e social” (CORAGGIO, 2003, p. 35).

Já observando o comportamento econômico das iniciativas de sobrevivência impulsionadas pela solidariedade, Coraggio (2000) assinala que elas estabelecem relações com a economia pública e com a

economia mercantil, constituindo uma espécie de “economia mista” que exige novos direcionamentos políticos do Estado. Entre eles: a democratização dos serviços estatais; a garantia de direitos cidadãos aos trabalhadores; a repartição dos recursos produtivos; e a institucionalização de limite à ação do capital. Trata-se de gerar mecanismos para que o capital seja responsabilizado pela massa de excluídos que gerou, mas também para que toda a sociedade política se solidarize e comprometa moralmente com a criação de bases educativas e econômicas para a integração dos trabalhadores marginalizados. Isso significa, inclusive, a democratização radical das bases de conhecimento e de tecnologias junto aos empreendimentos populares, bem como a geração de redes de organizações de amparo e de direitos sociais.

Coraggio (2000) realça que o cerne das práticas econômicas que se promovem a partir da solidariedade é a valorização do trabalho, daí o uso da expressão “economia do trabalho” em oposição à “economia do capital”. Nessas práticas, o sentido do trabalho se estende da sobrevivência à “reprodução ampliada da vida”, que significa ampliar as capacidades e as oportunidades dos trabalhadores, alargando sua qualidade de vida. O autor afirma que a “economia do trabalho” e a “economia doméstica” são as bases para a criação da empresa social, que é um trunfo para reintegrar a economia à sociedade e expandir o núcleo solidário da vida social. As empresas sociais, escreve Coraggio, são “[...] empreendimentos que não só produzem mercadorias, mas que 'produzem sociedade' ou o social (formas sociais, instituições, comportamentos) [...]”. Tal tipo de empreendimento 'investe' num único capital que possui: 'as pessoas' e isto começa por dar créditos a elas [...], contraditoriamente à categorização de 'desvalidos' [...]" que programas compensatórios lhes imputam (id, p.102). Nesse sentido, Coraggio (*id*) utiliza o conceito de “economia social e solidária” (ESeS), como via para forjar estruturas capazes de promover o desenvolvimento local integral, apresentando-se para além das políticas de mitigação da pobreza.

Quijano (1998), ao analisar os fenômenos da economia solidária, os reconhece como experiências efêmeras e fragmentadas, que surgiram da contradição capitalista, mas são incapazes de produzir tipos utópicos de sociedade, o que requer outra estrutura de poder, diferente de qualquer “variante do Estado capitalista”. Ademais, a partir de dados empíricos, ele afirma que a economia solidária não satisfaz às necessidades de renda dos trabalhadores; que ela não leva os trabalhadores a superarem o individualismo; que existe trabalho assalariado e relações hierárquicas bem definidas em empresas que se denominam cooperativas; que é marcante a influência do Estado e de setores privados na formação de iniciativas de economia solidária em diferentes países. Entretanto, o autor confere alguma importância à economia solidária, sobretudo na América Latina, por incluir no mundo do trabalho pessoas que o mercado capitalista excluiu permanentemente ou que manteve nas

franjas do sistema produtivo, como massa precarizada.

Por fim, sobre os enfoques de economia solidária, ressaltam-se as contribuições de Faria (2009), o qual parte de uma abordagem empírica que entende a economia solidária mais como forma de sobrevivência, com fragilidades para a geração de renda, do que como luta dos trabalhadores por outro modo de produção baseado na autogestão. O autor critica os “ideólogos da ES” que teorizam equivocadamente o conceito de autogestão, confundindo um tipo de administração de empresas, baseado na autonomia, com a constituição de outra sociedade. Segundo Faria (2009, p. 352), a autogestão significa “uma transformação completa da sociedade em todos os planos (econômico, político e social)”, de modo que, embora inclua uma determinada forma de administração pela qual o projeto social seja participativamente planejado, não se limita a uma maneira de administrar. À luz desta delimitação teórica, Faria afirma que a economia solidária não é a autogestão (plena). O que pode ocorrer nesta outra economia é a “autogestão parcial” ou “coletivista”, definida por três características: os papéis de execução, concepção e de decisão não se dicotomizam no processo de divisão do trabalho; cada unidade de atividade produtiva tem autonomia decisória; e a participação das pessoas envolvidas na organização é valorizada e exige um envolvimento amplo e técnico de todos, bem como a formação integral (*id.*, p.324).

Entretanto, para Faria, até mesmo para a aplicação deste conceito de autogestão parcial são necessárias cautela e aproximação com a realidade empírica, uma vez que muitos empreendimentos são formados por agências de assessoria e fomento, cuja intervenção mantém os trabalhadores dependentes. Nessa perspectiva, o autor entende que não se pode colocar sob a mesma designação de Economia Solidária iniciativas tão diferentes como incubadoras universitárias, cooperativas e empresas recuperadas. Então, ele propõe o conceito de Organizações Solidárias de Produção (OSP) para discriminar as experiências produtivas em que ocorre a autogestão parcial. Apesar das críticas, Faria reconhece a relevância das OSP sobretudo pelos seus esforços para alterar as relações de trabalho, incorporando princípios de solidariedade e cooperação, aos quais não se pode creditar mais força transformadora do que realmente apresentam.

Desafios

Atualmente, existem no Brasil 19.708 empreendimentos econômicos solidários (EES²⁸), que se caracterizam por exercerem atividade econômica coletiva, autogestionária e supra familiar. A maioria deles se situa no campo (10.193) das regiões Nordeste e Norte, respectivamente, realizando

28 Dados extraídos do Sistema Nacional de Informação em Economia Solidária (SIES, 2013).

a pluriatividade. As atividades econômicas coletivas predominantes entre os EES são de produção (56,2%) e o setor mais significativo é o da indústria de transformação (30,8%); logo adiante seguido por agropecuária/silvicultura/piscicultura (27,2%); comercialização (17,4%); outras atividades de serviços (13,5%) e por último utilização coletiva de infraestrutura (2,9%). Os principais produtos gerados pela economia solidária são milho, feijão, arroz, farinha, leite, hortigranjeiros. No Norte destacam-se as atividades de agricultura de arroz e produção de farinha de mandioca. Os insumos mais utilizados são sementes e adubos, matérias-primas adquiridos de empresas privadas. No entanto, 6144 EES não usam agrotóxico. Tais dados sinalizam que economia solidária rural está ligada à produção de alimentos, que acontece sobretudo em regiões do eixo oeste-norte, para onde avança a fronteira agrícola. No entanto, a produção agrícola ainda possui dependência de insumos industriais, apontando para o desafio de se criar cadeias produtivas completas da economia solidária e efetivar a transição agroecológica nos EES. Ao mesmo tempo, nota-se que essa transição já começou, já que boa parte dos empreendimentos não utiliza agrotóxicos.

Considerando o critério de participação sociopolítica, é possível observar que a maior parte dos EES está vinculada a movimentos sociais, populares e sindicais (65%), em seguida aparecem a ação social e comunitária (44%) e as redes ou fóruns de articulação (35%). Fica refletido no painel da economia solidária a contribuição das lutas históricas dos trabalhadores do campo e das formas de organização que elas produziram. Os dados sugerem que há processos coletivos mobilizados por meios distintos, entrelaçando aspectos da organização comunitária, do movimentalismo e das redes, os quais revitalizam os empreendimentos, rurais ou urbanos.

Quanto à autogestão e à democracia, a considerar pelo indicador de participação nas decisões cotidianas, há mais envolvimento dos sócios urbanos, que vivem próximos às sedes dos EES, do que dos sócios rurais (71,5%); mas quando se trata de decisões estratégicas em assembleias, por exemplo, os sócios rurais participam mais (88,1%). Esses dados apontam, primeiro, para a aposta dos trabalhadores nos processos participativos; depois para a diversidade de concepções sobre como efetivar a condução democrática e autogerida dos EES, mas também os condicionamentos que recaem sobre a participação.

Diferentes dos empreendimentos urbanos, a maior parte dos rurais consegue pagar as despesas e gerar excedentes (38%). Sendo que 35% não produz excedentes no meio rural e 12% não consegue cobrir as despesas. No geral, salvo nos empreendimentos de prestação de serviços, a renda principal dos sócios não vem dos EES, mas, para os agricultores, o cenário muda: 28,0% tem nos EES sua fonte principal de entradas e a atividade mais comum é de comercialização (53,3%).

Além da venda, destino principal da produção (97%), os sócios rurais consomem os produtos que geram (40% autoconsumo) com o trabalho familiar. A coexistência entre o comportamento econômicos baseado na reciprocidade e o baseado no mercado pode ser vista nesses dados, ao mesmo tempo em que eles revelam a geração de excedentes como um grande desafio aos empreendimentos.

Quanto às formas de organização jurídica dos EES, predominam as associações rurais de produtores no Norte (65,4%), Nordeste (74,2%) e Centro-Oeste (64,7%); e os grupos informais no Sudeste (48,5%) e no Sul (44%). As cooperativas, formas jurídicas mais complexas em termos de instrumento econômico, compõem a menor parcela dos EES em todo o país – sendo a região sul onde mais elas podem ser encontradas (18,4%), seguindo do sudeste (9,9%), do centro-oeste e do norte (ambas com 8,7%), e do nordeste (4,6%). Nota-se aqui que a capacidade de agir dos trabalhadores da economia solidária e de estruturar-se economicamente não se compatibiliza com o marco jurídico disponível no país. Além disso, há uma desigualdade socioeconômica entre as regiões do país que se reflete na distribuição da capacidade dos EES de se legalizarem. Ao mesmo tempo, a diversidade de experiências de economia solidária, em suas conexões e desconexões com a formalidade, expressa a diversidade de objetivos dos empreendimentos.

A categoria social mais representativa na economia solidária são os agricultores familiares - 10.899 pessoas - e em quarto lugar aparecem os assentados da reforma agrária - 1.033 pessoas. Do total dos sócios, a principal ocupação é produtor agrícola polivalente (1.103 pessoas) que se encontra na idade adulta (70,8%). Boa parte dessas pessoas provêm de comunidades tradicionais, o que é um aspecto novo no perfil da economia solidária. Quanto à raça/cor, predominam os negros – pretos e pardos – (63,3%), o que indica que o fator racial interfere na divisão social do trabalho e aumenta a vulnerabilidade dos negros em relação a população branca e os torna a maioria dos trabalhadores que buscam alento na economia solidária. Há mais homens do que mulheres na economia solidária rural e nos EES mistos (urbanos e rurais), fato que pode indicar que a divisão sexual do trabalho ainda não foi superada na economia solidária, o que justifica a existência de grupos exclusivamente femininos. Por último, a economia solidária brasileira é formada por trabalhadores com baixa escolaridade: 56% possuem Ensino Fundamental incompleto ou nunca frequentaram a escola. Apenas 13% concluíram o ensino fundamental, 24 % o ensino médio e 2% o ensino superior.

Tiriba (2007) considera essa realidade ao tratar do desafio de integração da práxis produtiva do trabalho associado com a práxis educativa das instituições públicas de ensino. Ela afirma que a

produção é fonte de saber, mas em contrapartida os trabalhadores não dispõem de tecnologias que ajudem a aumentar seu tempo livre para dedicarem-se a atividade de aprendizagem escolar. Ao mesmo tempo, lhes faltam metodologias de integração entre teoria e prática para racionalizar o trabalho em função de seus objetivos. A autogestão é uma magnífica escola, mas a natureza do trabalho e os recursos escassos de que os trabalhadores da economia solidária dispõem não lhes permitem a “reprodução ampliada do saber”. Sob tal perspectiva, faz-se necessária a construção de políticas de fomento tecnológico aos empreendimentos, na perspectiva das tecnologias sociais; políticas essas que seriam complementares a políticas de escolarização dos trabalhadores autogestionários. Mas, não se tratam de quaisquer políticas e sim daquelas que possam renovar a relação educação e trabalho. Nas palavras da autora:

Apesar de não nos faltarem denúncias sobre o caráter dual da escola capitalista e o caráter utilitarista dos processos educativos, cujo horizonte atende aos interesses do mercado (capitalista); apesar da negação da força de trabalho como mercadoria, pouco temos avançado em projetos de formação humana que ultrapassem os muros do mercado de trabalho. Sem nos deixar enganar com o discurso neoliberal, que apregoa a educação para o empreendedorismo (ou seja, para a gestão do próprio negócio), um dos desafios é articular trabalho e educação de maneira a contribuir para que os trabalhadores associados possam mobilizar suas energias em torno de um projeto de desenvolvimento econômico que privilegie a hegemonia do trabalho sobre o capital (TIRIBA, 2007, p. 88).

Essa renovação dos vínculos entre trabalho e educação aponta para a necessidade de renovar as epistemologias e as pedagogias que embasam a escolarização dos trabalhadores. A base de conhecimento para que os trabalhadores associados aprendam fazer a administração e a contabilidade de um EES não pode ser a mesma utilizada para formar os assalariados. A racionalização do trabalho na economia solidária requer métodos e ferramentas de gestão que compatibilizem os princípios e valores da autogestão, da solidariedade, da reciprocidade, com o ambiente externo onde predominam relações heterogestionárias, competitivas e desiguais. Esses métodos e ferramentas de certo modo já se encontram dispersos no saber de experiência dos trabalhadores da ES, mas precisam ser sistematizados, analisados e transformados em instrumentos de ensino para que possam aumentar seu alcance e efetividade na formação dos trabalhadores.

1.4. Considerações sobre o capítulo

A corrente recampesinista-crítica se baseia na compreensão dialética entre teoria e o movimento real dos camponeses no mundo. A educação do campo, bem como suas interfaces com o agroecologia e com a economia solidária, pode ser melhor compreendida exatamente nesses termos

dialéticos, que a realçam como uma prática social referida simultaneamente à materialidade dos territórios camponeses e à capacidade dos camponeses em se organizarem em redes de movimentos.

A correlação de forças e poderes que se estabelecem nas redes de movimentos, bem como as práticas sociais utilizadas para manter essa rede informada e articulada, produzem um campo educativo efervescente, o que leva Gohn (2005) a caracterizar os movimentos em rede como uma “matriz geradora de saber”. Por meio das redes de movimentos, frequentemente organizadas em fóruns e articulações, estruturam-se grupos de trabalho, assembleias, eventos de estudo e reflexão, reuniões com dirigentes políticos por onde circulam informações complexas, escritas ou faladas, que exigem dos atores habilidades complexas de interpretação e argumentação, entre outras. No interior dos próprios movimentos, a necessidade de manter uma base social unida em prol de uma causa e adepta de um repertório de ação social para alcançá-la também coloca os agentes dos movimentos em situações educativas que envolvem desde habilidades acadêmicas, até habilidades políticas. As redes de movimentos se refletem, efetiva e potencialmente, nas categorias analíticas utilizadas na tese.

As categorias de análise se estruturam a partir de conceitos em disputa. Tentei, nesse terreno, demarcar os partidos que assumi para a elaboração da tese: destaquei como cerne da educação do campo a relação trabalho-educação, que situa o conhecimento como um eixo estruturante da práxis camponesa. O sujeito concreto camponês (individual e coletivo) em sua materialidade histórica nos processos de territorialização, portanto, é que deve definir a educação do campo e atualizar seus desafios. Na economia solidária identifiquei como aspecto estruturante a autogestão parcial, para usar os termos de Faria, que envolve uma relação como o conhecimento e com os instrumentos do saber escolar e do saber emanado da própria prática do trabalho associado. Na agroecologia, sublinhei que um de seus eixos estruturantes é o diálogo de saberes, o qual pressupõe a superação da dualidade ciência *versus* experiência em defesa de uma racionalidade agrônômica complexa, que coloque técnicos, agrônomos e agricultores em relações horizontais, ligados pela intenção de interpretar dos fenômenos da produção e da vida no campo para aprimorar a qualidade de vida dos trabalhadores.

Em todos os casos, o referencial de análise afirma que a agroecologia, a economia solidária e a educação do campo só podem concretizar-se como âmbitos de uma mesma busca por transformação quando existe o sujeito social trabalhador que as interconecte: fato condicionado à posse não precarizada da terra. Este sujeito, no caso da presente tese, é o camponês²⁹, um tipo social

29 Ao destacar o camponês, não excluo da análise os cidadãos. É na relação de igualdade e de diversidade entre campo e cidade que tem sentido os processos econômico-produtivos e educativos defendidos nesta tese.

dinâmico, plural e concreto, cuja complexidade os enfoques da agroecologia, da educação do campo e da economia solidária ajudam a elucidar. Em outras palavras, as três categorias propostas nesta tese são referências, ou seja, instrumentos para entender os camponeses e não formas para classificá-los, instrumentos estes que realçam sempre os limites e as possibilidades de construção da utopia de um campo onde predominem os interesses do trabalho sobre o capital, em que a lógica da produção em agroecossistemas integrados à natureza possa predominar em relação ao uso mercantil dos bens naturais, nos moldes de uma economia substantiva.

Desse modo, é que concluo que as três categorias de análise aqui propostas se alinham ao conceito de desenvolvimento como liberdade, aqui tomado como equivalente de desenvolvimento rural camponês. O conceito de desenvolvimento que subjaz a tal perspectiva foi elaborado por Amartya Sen. Segundo o autor, “o desenvolvimento consiste na eliminação de privação de liberdades que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercerem preponderantemente sua condição de agentes” (SEN, 2000, p. 27). A pobreza, o analfabetismo, o sexismo, a fome coletiva, a repressão política etc. são fatores que se imbricam na privação das liberdades instrumentais e substantivas, portanto, para que haja desenvolvimento como liberdade, precisam ser superados articuladamente.

II. A QUESTÃO AGRÁRIA NO SUDESTE DO PARÁ

O presente capítulo, que constitui o pano de fundo da tese, discorre sobre a questão agrária do sudeste do Pará, situando-a na problemática da Amazônia. Nele, busco elucidar como o campesinato se territorializou na região, em permanente conflito com o capital, e apresentar as propostas de desenvolvimento rural em disputa. Considerando os diferentes projetos de desenvolvimento como facetas da mesma questão agrária, esclareço que cada um deles pressupõe modelos (técnico, sociais, econômicos) de produção agrícola, ligados às perspectivas e poderes de seus respectivos agentes.

Divido o texto em três cenas que dizem respeito ao que chamo de problema da terra na região, visando elucidar a dialética entre os impactos da exploração dos bens da natureza pelos capitalistas sobre o campesinato *versus* estratégias de resistência dessa categoria social. Na primeira cena, abordo a fase inicial de territorialização do capital na região (final do séc. XIX início do séc. XX), a partir da economia da borracha, situando o processo de formação do campesinato e seus tipos de organização e ocupação do espaço. A cena dois se refere à fase intermediária de reprodução do capital (dos anos 1960 aos anos 1990), a partir da pecuária e mineração, bem como às estratégias de reprodução do campesinato para resistir mediante as organizações posseiras. Na cena três, abordo a fase avançada e atual da reprodução do capital (final do séc. XX até hoje), sinalizando um aprofundamento da mercantilização da natureza a partir das cadeias da pecuária e da mineração e, em contraponto, apresento a emergência dos movimentos camponeses. Me detenho nas características do campesinato organizado e auto-identificado como sem-terra (MST), como agricultor familiar (FETAGRI) e como quebradeiras de coco (MIQCB) e suas formas de ação sociopolítica na disputa territorial.

Em cada uma das cenas tratadas, considero o papel do Estado, destacando as interferências de dois fatores: a geopolítica internacional no plano nacional, que ajuda a explicar os modos de regulamentação que colaboraram para inserir a Amazônia no circuito global da acumulação capitalista; os regimes políticos implantados ao longo da história do Brasil, que geraram avanços e impasses no reconhecimento dos camponeses do sudeste do Pará como sujeitos de direitos.

2.1. Cena I: a economia da borracha e da castanha

Conforme explica Stedile (2013), o capital se estabeleceu no Brasil, na região costeira, com a colonização portuguesa, mediante o sistema extrativista. Os comerciantes descobriram que se pudessem obter nas Américas os mesmos produtos comprados no oriente, encurtando tempo e custo das viagens, aumentariam extraordinariamente seu lucro. Neste contexto, o extrativismo se tornou uma atividade complementar de exploração da colônia e o processo de acumulação do capitalismo comercial passou a ser realizado por meio da *plantation* (ou plantagem). A *plantation* se estruturou mediante três fatores: o latifúndio, legitimado pelo regime das sesmarias que concentrou a terra entre os brancos de “sangue puro”; a monocultura de espécies exóticas demandadas pelo comércio mundial, produzindo o desmatamento das áreas costeiras simultâneo à instalação de sistemas tecnicamente avançados de manufatura no campo brasileiro (destacam-se aqui os engenhos de cana-de-açúcar); o escravismo, fundado na mão de obra africana³⁰.

Ianni (1979, p. 9) realça que, por mais estranho que possa parecer, a formação social escravista esteve na base da acumulação capitalista no Brasil desde sua integração à economia global, pois “as estruturas de dominação política e apropriação econômica estavam organizadas para gerar a mais-valia absoluta”³¹.

Na Amazônia ocidental, entretanto, como parte do Estado do Grão Pará e Maranhão, o avanço capitalista foi diferente do que ocorreu em boa parte do Estado do Brasil. O regime colonial, em aliança com as companhias exportadoras, estabeleceu como atividade de exploração o extrativismo. O extrativismo florestal adotado complementou a acumulação decorrente da *plantation* em outras partes do país e permitiu a formação de uma oligarquia local no sudeste do Pará, abrindo caminhos para a privatização da terra (PORTO-GONÇALVES, 2015).

Para melhor situar esse período da história, convém elucidar que a ocupação da Amazônia é fruto de uma geopolítica colonial conflitiva, envolvendo franceses, ingleses, holandeses portugueses e espanhóis. Não havia para os portugueses, ao menos em princípio, vantagens de exploração comercial da região tanto quanto em outras áreas do seu vasto império. Para explorar a Amazônia,

30 Ao estudar a integração dos negros na sociedade de classes, Fernandes (1965) relata que 9.500.000 escravos africanos foram trazidos para a América, sobretudo para o Brasil. Do lucro extraído como comércio da mercadoria escravo, nasceram os primeiros capitalistas do país.

31 Sobre a forma de geração de mais-valia absoluta a partir do escravismo, Marx realça que, “existe um regime de produção capitalista, ainda que somente de um modo formal, posto que a escravidão dos negros exclui o trabalho livre assalariado, que é a base sobre a qual descansa a produção capitalista. Não obstante, são capitalistas os que manejam o negócio do tráfico de negros. O sistema de produção introduzido por eles não provém da escravatura, mas sim enxerta-se nela. Neste caso, o capitalista e o dono da *plantation* são uma só pessoa”. (MARX *apud* IANNI, 1980, p. 10).

era preciso ocupar o território e disputar sua soberania. Mas, de um lado, as metrópoles ibéricas tinham população reduzida para compor a infantaria contra os outros países que disputavam a região; de outro, a população indígena se encontrava dispersa nas áreas de floresta, rios e de várzeas, sendo difícil capturá-la e controlá-la como mão de obra. Neste contexto, o Estado colonial engajou as ordens religiosas na exploração da Amazônia, especialmente a jesuíta, autorizando-as a dominar as almas indígenas. Os religiosos se encarregaram de formar aldeamentos e missões, bem como de estruturar um sistema de extrativismo de especiarias da floresta, as denominadas “drogas do sertão” (PORTO-GONÇALVES, 2015).

A busca por plantas condimentares, por raízes e seivas aromáticas, por exemplares decorativos de animais e flores, entre outras especiarias, introduziu um sistema de caça, pesca e coleta diversificado, realizado com a mão de obra indígena. Embora não possa ser considerado predatório, o extrativismo das “drogas do sertão” já apontava para uma valorização seletiva dos recursos naturais da Amazônia e para a lógica de mercantilização da floresta. Tais produtos eram destinados a abastecer a administração colonial e as ordens religiosas, que os comercializavam na Europa. Esse extrativismo, que refletiu as primeiras formas e reprodução do capital sobre a Amazônia brasileira, se deu, sobretudo, na calha do Rio Amazonas, dada a facilidade de escoamento da produção por água. No sudeste do Pará, o extrativismo das “drogas do sertão” não foi tão forte quanto na calha do Rio Amazonas, mas mesmo assim atraiu alguns aventureiros goianos e maranhenses para a região (HÉBETTE, 2004b).

De fato, foi no séc. XVII que ocorreram as primeiras ocupações expressivas do sudeste paraense, promovidas pelos pastores³². Em busca de “bons pastos”, famílias sertanejas pastoris migravam do Vale do São Francisco baiano e iam seguindo as veredas do Rio Araguaia. Ao atingirem o oeste do Maranhão e o sudeste do Pará, encontravam uma barreira que lhes impediria de seguir em frente: a floresta Amazônica. A substituição da floresta por pastagem tinha um elevado custo diante das tecnologias e recursos disponíveis. Permanecer na zona de transição entre o cerrado e a floresta pareceu a melhor opção para os pastores. Com eles, a economia regional, antes permeada pelo extrativismo de “drogas do sertão” (plantas, raízes, cascas) e pelo comércio de peles de animais, passou a ser incrementada com a bovinocultura (VELHO, 1972).

Entretanto, nenhuma dessas atividades representava um sistema capitalista dinâmico, a ponto de depredar a natureza e estimular o latifúndio. Ao contrário, Ianni (1979) registra que os sertanejos, assim como os indígenas, mantinham uma vida harmoniosa com o ecossistema,

32 Os religiosos da ordem dominicana chegaram posteriormente.

mantendo limpos os rios, preservando castanheiras, jatobás, ipês, sapucaias. A terra era dividida entre aqueles que nelas trabalhavam. Os conflitos entre os grupos eram dissolvidos pelo seu distanciamento, já que a terra, interessante para ambos, era farta e podia ser livremente ocupada.

A expansão do capitalismo na Amazônia se dá a partir de 1750 quando o domínio colonial português decide integrar o Estado do Grão-Pará e Maranhão ao seu sistema de acumulação mercantil, criando para isso a Companhia Geral do Grão Pará e Maranhão, que rapidamente entrou em choque com os interesses das ordens religiosas. Nesse contexto, os jesuítas foram expulsos da Amazônia e os indígenas perderam sua “proteção”, ficando expostos à violência extrema. A escravização de indígenas deixou de ser pecaminosa, assim como ocorria com a escravização negra. Em 1756 o trabalho escravo foi moralmente liberado. A Companhia promoveu a doação de sesmarias a colonos e soldados Europeus que garantissem o cultivo da terra, estimulou a pecuária, a cultura do café, cacau, cana, arroz, algodão. Nas áreas de várzea surgiu um sistema combinado de agricultura, extrativismo florestal e pesca. Não havia propriamente um ciclo agrícola na Amazônia; no entanto, as atividades agrícolas (sobretudo de cacau, cana e gado) fortaleciam o surgimento de uma oligarquia latifundiária que seria importante no desenho da geopolítica amazônica, especialmente no ciclo da borracha (PORTO-GONÇALVES, 2015).

No séc. XIX e início do séc. XX, como consequência da revolução industrial inglesa e sua demanda por materiais emborrachados, a Amazônia vive o auge da expansão capitalista. O que garantiu este processo econômico foi o fato da floresta ser rica em variedades de árvores de seringa (e caucho), fornecedoras de leite vegetal utilizado na fabricação da borracha. Desde 1830 a Amazônia exportava produtos de borracha para os EUA. Porém, realça Porto-Gonçalves (2015), com a descoberta da vulcanização, em 1839, os subprodutos do látex (fios, correias, amortecedores, etc.) se tornam elementos fundamentais para os processos técnicos da revolução industrial, sendo usados na produção de máquinas, sistemas de eletricidade e comunicação. Antes mesmo das inovações pneumáticas, o látex já era produto valiosíssimo, o que produziu um enorme impacto sobre a Amazônia. O primeiro deles foi populacional.

Em 1870 uma grave seca afetou “todos os trópicos do mundo”, inclusive o sertão nordestino no Brasil. No Nordeste, a seca “arrancou de suas terras e dos domínios de seus donos levas de migrantes nordestinos que procuraram sua sobrevivência na Amazônia, região imune, por suas águas, ao flagelo”, comenta Hébette (2004a, p. 80). Ao lado da migração espontânea, se deu ainda a migração instigada pelo Estado. Os afetados pela seca, sem qualquer assistência pública, logo encontrariam na penúria e no pauperismo o estopim para se insurgirem contra o Estado. Para evitar

a insurgência e abastecer a economia da borracha de mão de obra, foi implantado um programa governamental de estímulo aos nordestinos para que estes deixassem o sertão rumo à floresta. Nesse contexto, se deu o *boom* populacional da Amazônia: de 1872 a 1900, a população local passou de 329.000 para 695.000 pessoas (FURTADO, 2000, p. 137). Boa parte dessa população seria explorada no sistema de aviamento dominante na extração da borracha. A miragem de uma vida melhor propagandeada pelo Estado nas campanhas migratórias nunca se cumpriria.

No sudeste do Pará, a economia da borracha se desenvolveu em função das árvores de caucho (*Castilloa elastica*), que, assim como a variedade da seringa *Hevea brasiliensis*, também é planta fornecedora de látex. A região foi definitivamente integrada à expansão capitalista e fora o aumento populacional com a mão de obra migrante, sua paisagem social passou a ser alterada em função de mais dois impactos da economia gomífera: a escravidão, estruturante do sistema de aviamento; e a degradação ambiental. Antes de abordá-los, entretanto, cumpre esclarecer o que foi o sistema de aviamento.

O aviamento foi estruturante da economia extrativista. Conforme Porto-Gonçalves (2015), trata-se de um sistema particular de crédito, que endivida os trabalhadores, tornando-os submissos ao credor, e que permite que os produtos agroextrativistas sejam inseridos no circuito mercantil local e internacional. Nesse sistema, as casas de aviamento (barracões) representaram uma peça central: elas eram o local onde os comerciantes (aviadores credores) adiantava aos trabalhadores tudo o que necessitavam para trabalhar no extrativismo (roupas, ferramentas, mantimentos etc). Os trabalhadores deviam pagar este crédito com os produtos extraídos da floresta. Ocorre que os aviadores, além de inflarem os preços das mercadorias que entregavam aos trabalhadores, cobravam-lhes juros extremamente altos. As dívidas se tornavam impagáveis e os trabalhadores seus “escravos”. As casas aviadoras por sua vez, dependiam do serviço dos regatões, que eram um sistema de transporte por barcos que: levavam as mercadorias industriais do porto para o interior da Amazônia; carregavam os produtos florestais do interior até um porto exportador; e faziam circular localmente mercadorias industriais e agrícolas. A vasta hidrografia amazônica era utilizada para levar os domínios dos aviadores e do capital até povoados e vilas distantes e dispersas nas calhas dos rios e pontos mais isolados da floresta: os regatões chegavam com os produtos industriais pra troca-los por produtos agrícolas dos camponeses dessas regiões. A troca neste caso era de extrema desvantagem para os agricultores, servindo aos interesses dos aviadores de abastecer os barracões com alimentos a baixíssimo custo.

Conforme Ianni (1979, p. 55), a escravidão no aviamento estava atrelada ao fato de que as

terras na Amazônia eram fartas e livres. Se o assalariamento fosse o regime dominante, os trabalhadores poderiam se recusar à subordinação e viver do cultivo agrícola. Conforme o autor, a economia da borracha dependia muito mais do controle da mão-de-obra do que do controle da terra. Daí a importância do aviamento que fundou na região a escravidão por dívida: para sair para a floresta em busca do látex, os migrantes nordestinos dependiam de roupas, ferramentas e alimentos obtidos dos aviadores, em seus barracões na forma de créditos, aos quais eles deviam pagar com a goma. Entretanto, o sistema de juros tornava a dívida sempre maior do que o trabalho dos migrantes podia pagar.

Pela natureza da atividade de exploração do caucho, os custos da produção dos comerciantes do sudeste do Pará eram mais elevados do que em outras regiões. Diferente da *Havea brasiliensis*, da qual se pode obter o látex com a árvore em pé a partir de pequenos sulcos no tronco, os pés de caucho, abundantes do sudeste do Pará, precisavam ser derrubados. Com isso, o extrativismo era itinerante e tornou necessária a abertura de estradas e picadas na floresta. Os valores gastos com tais infraestruturas, entretanto, foram compensados pelo alto valor da goma no mercado internacional. Os aviadores da região enriqueceram rapidamente e em torno de seus barracões se formaram as cidades. Nascia, assim, a oligarquia local, cujo poder econômico e político chegou a tal ponto que se sentiram proprietários dos cauchais (VELHO, 1972).

Considerando essa realidade, Pequiá (assentado no município de Marabá) relata a violência dos comerciantes contra os trabalhadores extrativistas na disputa pelos cauchais:

os comerciante da borracha aqui [...] ele tomou pra ele cada pé [de caucho] [...]. Aí, ia marcando os tronco de cada árvore leitosa com o nome deles, um por um [...] por exemplo assim, se era Sebastião Oliveira, escrevia lá o 's' e o 'o'. E aí de quem mexesse naquilo [...]. Aí, como é que ficava pra aquele que ia lá, no mato, o trabalhador, pra colher o leite? Ele ia ter que andar muito mais atrás do sustento dele [...] Aí ele já não podia triscar, senão....ele ia sofrer das consequência [...], podia até levar uma bala. [...] Eles, esses donos de comércio, falava que era roubo, só que não era, porque não tinha escritura nem nada. [...] Aí no caso das árvore ter sido derrubada por algum que não fosse o comerciante, ele já armava a perseguição. [...] Muitos não arriscava mais chegar nessas área. Outros arriscavam e tirava assim mesmo, derrubava a árvore e tirava, porque eles também tinha dívida no armazém, talvez daquele mesmo dono que o nome estava escrito lá.

Contudo, não devemos interpretar a relação entre comerciantes e trabalhadores nordestinos no sudeste do Pará pela dualidade mecânica vítima-opressor. Conforme Ianni (*id*), os extrativistas migrantes também impuseram seu jugo sobre os indígenas, incorporando o que Freire (2005) chamou de “sombra do opressor”: para explorar a borracha, eles despojavam os índios de suas terras, direitos e cultura; os assassinavam e os faziam escravos, pela força ou ludibriando-os com

promessas ilusórias de salários ou com a oferta de produtos recebidos pouco antes das mãos dos dominicanos (sal, rapadura, roupas novas etc.) (AUDRIN, 1946). Ao mesmo tempo em que eram execrados, quando se opunham à invasão de seus territórios, os indígenas eram essenciais ao extrativismo, pois conheciam a floresta e os rios. Sua mão-de-obra era aproveitada na abertura de picadas, como mateiros, como barqueiros e também coletores do látex.

No caso dos indígenas, Caroba, depoente que trabalha no CIMI, relata que um expediente comum dos seringueiros era a chamada “correria”: contratavam jagunços armados e com eles realizavam a captura em massa dos índios a serem escravizados nos seringais em formação. Os índios que tentavam fugir eram mortos ou açoitados. Há relatos de que os jagunços escreviam as iniciais de seus nomes nos braços dos índios fugitivos, com agulha e uma mistura de pólvora, tinta de jenipapo e sernambi. Tal como as árvores de caucho, os índios também eram marcados como propriedade privada. Nas palavras de Caroba:

Aqui, era mais o menos que nem o Acre, a mesma brutalidade da correria [...]. O caucheiro obrigava o índio a trabalhar para ele, [...] batiam muito, era violento, decepavam os índios e tudo. Mas como aqui era volante, itinerante, não tinha o seringal ali na mesma área, era mais difícil de prender e de controlar o índio, que escapulia quando iam sair pelas matas. Aí a violência aumentava mais ainda.

Por volta de 1912, a economia da borracha entrou em declínio em toda a Amazônia. As companhias inglesas, que atuavam na exportação da borracha brasileira, descobriram que era possível cultivar a seringueira nos países asiáticos com maiores vantagens econômicas. Segundo Porto-Gonçalves (2015), é equivocada a explicação de que o deslocamento da seringa para a Ásia se deu em função de maior produtividade, decorrente do “cultivo racional”³³. No sistema monocultural a produtividade era menor, mas mesmo assim recompensadora, pois os países importadores da borracha tinham controle sobre os países asiáticos: definiam preços e ditavam as regras de todas as fases do processo produtivo. Diferentemente, no Brasil, os importadores tinham que dividir parte de seus lucros com os donos das casas aviadoras. Ademais, não era fácil submeter os índios e mesmo os caboclos aos regimes de exploração mercantil.

Nesse contexto, o sistema de aviamento da Amazônia ruiu: sem encontrar mercado internacional para a goma, os aviadores não obtinham as divisas com as quais importavam os produtos básicos de que dependia o aviamento.

33 Houve no Brasil tentativas falidas de “cultivo racional” de seringais. A mais exemplar foi promovida por Henri Ford, na cidade conhecida hoje como Fordlândia, região de Belterra/PA. Além de limites técnicos – tais como evitar a proliferação de doenças em monoculturas e obter variedades de alta produtividade –, as relações sociais também obstaculizaram os empreendimentos, já que não tinha sido possível introduzir o assalariamento nos seringais.

No sudeste do Pará, no entanto, o capital encontrou no extrativismo da castanha-do-Brasil (*Bertholletia excelsa*), abundante na região, uma nova fonte de lucro. As picadas, que recortavam a floresta densa e a conectavam com áreas de despacho comercial, construídas anteriormente, facilitaram a exploração da castanha, facilmente aceita no mercado europeu. Por meio do comércio dos irmãos Chamon, que atuavam em Marabá e Tucuruí (Alcobaça na época), o sistema de aviamento foi direcionado para exportar a produção castanheira, se prevendo nesse extrativismo a continuidade do trabalho cativo (EMMI, 1988).

O Estado foi convocado pelos barões da castanha a investir na construção de armazéns e na implantação de pastagens para as tropas utilizadas no extrativismo. A partir de 1920, a empresa A Borges & Cia, que aviava em Belém, chega à Marabá, com a família sírio-libanesa Mutran, para usufruírem dos lucros da castanha, exportada para Europa e EUA. Em menos de uma década a família fortalece a oligarquia regional, que passa a demandar do Estado o arrendamento dos castanhais e, em 1950, o seu aforamento (uma espécie de concessão para exploração da castanha). Logo depois, lograram uma mudança da lei de aforo, que facilitou o arrendamento perpétuo (EMMI, 1988). Entre 1955 e 1966, 252 títulos de aforamento foram cedidos à oligarquia da castanha, 66% dos deles no município de Marabá (CAPASP, 2008).

Nessas áreas aforadas, o extrativismo foi associado à pecuária: os arrendatários desmataram a floresta, deixando em pé apenas as castanheiras, e formaram pastagens. A carne bovina era comercializada no mercado local e o excedente vendido para Belém.

Cumprе salientar que nesta época, embora o arrendamento perpétuo fosse um prenúncio do latifúndio, o poder local estava muito mais centrado na atividade comercial e mercantil, como aponta Velho (1972, p. 41), salientando que desde o começo da colonização regional

[...] aparece a figura do comerciante, nacional ou de origem sírio-libanesa. Muitos vinham do Grajaú, então importante centro comercial de pecuária e venda de peles, mas também de outros lugares. Podiam ser homens que ao contrário da imensa maioria já traziam algum recurso; ou então, que se elevavam acima da massa investindo aquilo que ganhavam na própria área do comércio. Numa região em que a terra não constituiu bem escasso, não aparece a figura do latifundiário como poderoso por excelência. O bem escasso na região longínqua são o capital e os meios de comercialização.

Este comércio é que conectava a Amazônia à geopolítica e à economia internacionais. As guerras – sobretudo a II, devido à participação do Japão e a extensão dos combates à Ásia – revigoraram a economia da borracha na Amazônia. O sistema de aviamento se reestruturou seguindo uma nova cartografia. Os bancos e casas importadoras da Europa e Estados Unidos

financiavam a busca por novas áreas de exploração da borracha, já que os métodos de coleta do látex praticado no baixo Amazonas e na região das Ilhas esgotavam as árvores. Diante desse fator, a oligarquia agropecuária, estruturada no período colonial em Belém e Manaus, controlava o poder administrativo, mas não conseguia se beneficiar dos lucros da borracha nessa nova fase, por questões naturais de sua área de ocupação. Descoberta uma variedade de seringueiras mais produtivas no alto curso do rio, para lá se deslocaram as casas aviadoras e, com elas, o poder econômico.

No sudeste do Pará, os cauchais já haviam sido praticamente extintos o que fez com que a região tivesse expressão pequena na oferta gomífera neste período. No entanto, a oligarquia local já havia encontrado outro elemento para se beneficiar que não o caucho: o diamante. A pedra preciosa atraiu aventureiros para a região, migrantes vindos de outras áreas mineradoras, que entraram em conflito com os interesses senhoriais.

2.1.1. A territorialização do “campesinato florestal”: resistência por meio do isolamento

Segundo Almeida (2012, p. 29), a primeira fase da economia da borracha é admitida como o “corte histórico para a espacialização do camponês na Amazônia”. Referindo-se ao tipo camponês agrícola, o autor realça que sua emergência esteve atrelada à degradação dos seringais, mas foi a contínua migração de trabalhadores para a região, posteriormente, que de fato implantou a categoria camponesa.

Silva (1959) e Hébette (2004a) nos ajudam a relativizar a afirmação de Almeida sobre o marco da primeira expansão populacional do campesinato no sudeste do Para. Segundo relatos de Silva, expedicionário que percorreu a região do Rio Araguaia, já no início do século XIX existiam camponeses vivendo às margens dos rios, na condição de posseiros. Hébette (2004a, p. 79) afirma que os primeiros camponeses livres, que surgiram e se mantiveram no Pará, foram os “quilombolas fugidos da escravidão, aos quais se juntaram, mais tarde, os rebeldes cabanos, que escaparam do massacre pelas tropas legalistas do Império”. Esses camponeses, realça Silva (*id*), aos poucos foram incorporados ao circuito do aviamento, do qual se tornaram vítimas, levando uma vida extremamente penosa: o regatão lhes viabilizava ferramentas de trabalho e outros itens de primeira necessidade, mas a preços altíssimos, e comprava seus excedentes agrícolas a valores pífios. Além disso, os camponeses eram frequentemente saqueados por bandos armados, integrados ao sistema de violência dos seringais. O Estado, por sua vez, não lhes garantia quaisquer direitos.

Provavelmente se somaram a estes camponeses os fugitivos dos seringais da calha do rio Amazonas. Sobre isso, Porto-Gonçalves aponta que negros, indígenas e caboclos se recusavam a encerrar suas vidas ao sistema mercantil rígido e violento do seringal. Reagiam fugindo e, neste contexto, “a disponibilidade de terras, a piscosidade dos rios, a riqueza da floresta se constituíram em importantes aliados dos habitantes da Amazônia para escapar daqueles que queriam submetê-los” (PORTO-GONÇALVES, 2015, p. 90).

Com a crise da borracha de 1912, o que para o aviador significou um desastre econômico, a ponto de muitos deixarem a Amazônia, inclusive o sudeste do Pará, para os trabalhadores significou a abertura de duas alternativas: voltar de vez para seus locais de origem (a migração costumava ser sazonal) ou se reinventarem nas paragens de destino, como camponeses agrícolas (PORTO-GONÇALVES, 2015). Muitos voltaram: a população da Amazônia decresceu. Os que ficaram foram responsáveis por alavancar a agricultura camponesa em duas situações: nas terras livres e nas áreas de alguns seringais, que foram assumidos por gerentes e administradores das casas aviadoras.

Para manter funcionando os seringais remanescentes era necessário garantir a mão-de-obra. Neste contexto os seringueiros conquistaram poder de barganha e negociaram o direito à liberação de terras e de grande parte da mão de obra familiar para a prática da agricultura. Nas terras livres emergiu com expressão o campesinato e deu-se o incremento das agriculturas camponesas amazônicas. Os migrantes que ficaram se instalavam em áreas por eles escolhidas, já que a terra era livre e eles também haviam se libertado do jugo do aviamento. Combinando agricultura e extrativismo, a qualidade de vida dos trabalhadores da Amazônia melhorou; diversificação produtiva e o incremento nutricional provocaram queda nas taxas de mortalidade. Com o segundo ciclo da borracha houve retrocesso nesse cenário (PORTO-GONÇALVES, 2015).

No sudeste do Pará, entretanto, a história foi um pouco diferente. O fim da economia gomífera não deixou toda a terra livre. O arrendamento perpétuo dos castanhais dava aos barões da castanha poder monopolista sobre as áreas de incidência da *Bertholletia excelsa* e eles proibiam os trabalhadores de nelas se fixarem. Mesmo que a decadência do sistema de aviamento tenha afetado a economia da castanha, os barões mantiveram seus cercamentos, vislumbrando a renda futura pela especulação imobiliária e para dar continuidade à criação de gado. Os “castanhais do povo” praticamente desapareceram (CEPASP, 2008).

A opção que restava aos trabalhadores era ocupar as franjas dos castanhais, juntamente com suas famílias. Nessas áreas, experimentaram apenas brevemente uma vida estável, em que iniciaram o desenvolvimento de um modo de vida camponês, aprendendo a manejar a floresta e dela extrair

seus frutos. Um elemento que logo se inseriu nessa cultura foi a capacidade de resistência. Neste caso resistir significou viver uma segunda migração, internamente, no sudeste do Pará. Sempre que os fazendeiros decidiam expandir os limites de seus aforamentos, com apoio do Estado, os posseiros eram forçados a seguir rumo a áreas não reclamadas (VELHO, 1972). Para evitar novas expropriações, confrontos e sucessivas mudanças, buscavam áreas cada vez mais isoladas.

Os migrantes encontraram na força de vontade de se fixarem na terra um novo rumo para suas vidas. Fizeram surgir no sudeste do Pará uma nova forma de organização social, um tipo particular de campesinato, um campesinato livre, disperso no espaço em núcleos familiares, baseado essencialmente em vínculos de solidariedades parentais e na lavra de roçados e na coleta para sustentação das necessidades materiais e dos vínculos morais do grupo (HÉBETTE, 1992).

O conhecimento sobre como cultivar a terra e utilizar a floresta, provavelmente, foi desenvolvido pelos camponeses do sudeste do Pará no contato com os índios, tal como ocorreu em outras regiões da Amazônia. Torres (2011) explica que o campesinato da Amazônia, migrante, não detinha a base de saber necessários para manejar e conviver com a mata. No sistema de aviamento os trabalhadores foram proibidos de praticar agricultura a fim de que se tornassem dependentes do barracão. Os migrantes podiam saber bem como lavrar a terra no sertão, mas não como fazê-lo na região de floresta. Precisaram adquirir novas aprendizagens: os indígenas foram sua fonte de saber sobre estilos amazônicos de agricultura. No contato tenso e violento com os autóctones, sobretudo pela integração forçadas das índias às comunidades camponesas pelo casamento, os camponeses puderam aprender o que necessitavam. Pequiá (assentado na região), um de meus depoentes, declara que o principal ensinamento indígena aos camponeses foi a coivara. A coivara, segundo Torres (id), designa a agricultura de corte e queima, método de cultivo de alimento e também de atração de caça, cujas proporções, ritmos e técnicas tendem a se sintonizar com os princípios da natureza³⁴. Nesse sentido é que podemos compreender que o campesinato no sudeste do Pará tenha se estabelecido a partir da identidade florestal³⁵.

34A prática da coivara não pode ser avaliada fora do contexto em que se dá. No contexto do campesinato florestal, quando se tinha terra plena, com poucas coivaras sendo feitas ao mesmo tempo, em pontos dispersos na floresta, elas praticamente não produziam impacto negativo, sendo admissíveis porque também diminuem algumas dificuldades técnicas de manejo de madeira, eliminando o emaranhado de cipós e favorecendo a derrubada de árvores. Contudo, como inegavelmente toda queimada produz material particulado, CO₂ e cessa a atividade biológica do solo, a multiplicação das coivaras em áreas cada vez mais próximas torna-se um problema ambiental, correlato ao problema agrário do encurralamento das populações tradicionais em territórios cada vez menores, devido à ação de grileiros e do mercado capitalista de terras.

35 Esta é uma hipótese que levanto partir dos estudos de Torres (2011) sobre o “campesinato florestal”. Voltarei ao tema no próximo capítulo, ao problematizar a necessidade de formação técnica agrícola entre os camponeses posseiros.

2.2. Cena II: a economia pecuária e minerária

A partir dos anos 1960 o sudeste paraense viveu sua segunda grande transformação, mediante a qual o território foi consagrado junto à área de expansão do desenvolvimento do capital, baseado no modelo de “pólos de produção”. Este modelo consagrou as atividades pecuária e minerária como “diapásio da dinâmica econômica”, ao mesmo tempo em que inaugurou uma fase de conflitos intensos entre fazendeiros, trabalhadores e agentes da repressão estatal, até hoje notáveis na região (ALMEIDA, 2012, p. 88).

O governo civil-militar foi o agente coringa desse processo deflagrador da expansão da fronteira agropecuária sobre a Amazônia. A política de expansão da fronteira, no entanto, foi dissimulada pelo discurso da necessidade de modernizar, colonizar e resguardar a soberania da floresta. O instrumento principal utilizado pelos militares para essa modernização e colonização foi o Plano de Integração Nacional (PIN), lançado em 1970.

Por meio do PIN, a Amazônia seria fabricada, mediante um programa ideológico, como lugar de atraso, de vazios demográficos e de recursos naturais subaproveitados, com o propósito de justificar um programa de colonização para a área. De modo articulado, ela foi explicitada pelo Estado como uma região de risco às ameaças subversivas do comunismo, o que respaldou sua integração à zona de segurança nacional e, conseqüentemente, a implantação de um programa militar para a região. Ambos os fatores se complementaram fortalecendo um terceiro: o programa econômico capitalista de transformação da floresta em mercadoria.

Hébette (2004b) assinala dois interesses complementares, subjacentes ao programa ideológico do PIN: o de atrair mão de obra barata para a região amazônica, dissolvendo possíveis levantes populares camponeses do nordeste e o de eliminar do território qualquer população e projeto contrários ao avanço da reprodução capitalista.

As organizações camponesas adentraram os anos 60, demonstrando ampla capacidade de se organizarem em defesa da reforma agrária (BRUNO, 1995). Em 1963, sob influência das Ligas Camponesas de Pernambuco e da União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTRAB) de São Paulo (ambas ligadas ao PCB), os camponeses, que reclamavam a reforma agrária em vários pontos do Brasil, unificaram sua luta em torno da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag). A Contag passou a irradiar repertórios de luta radicais em relação aos interesses dos trabalhadores, numa releitura do modo de agir dos pernambucanos e paulistas (MARTINS, 1981).

Sobre essa radicalidade, é exemplar a participação das Ligas e da Ultrab nas disputas que envolveram a aprovação do Estatuto do Trabalhador Rural (Lei 4214, 2/3/63), em 1963. O estatuto aprovado teve como princípio fundamental a generalização do assalariamento e das proteções trabalhistas para os trabalhadores rurais. O ponto nevrálgico da questão agrária brasileira - a concentração da terra -, não foi contornado, tampouco a diversidade de relações de trabalho e emprego no campo foi regulamentada. Contudo, comentam Linhares e Silva (1998), não fossem as gestões e pressões decisivas das Ligas e da Ultrab, sequer esses itens teriam sido assegurados pela Lei, a qual, mesmo com todas as limitações, significou um avanço para os trabalhadores rurais do período, pois os legitimou como sujeitos políticos, destinatários de direitos. Neste contexto, afirmam que, ao invés de arrefecer as lutas dos trabalhadores rurais, o Estatuto alargou suas possibilidades de formação política, funcionando como um instrumento de mobilização em busca de velhos e novos direitos, até o momento em que se acirrou a repressão da ditadura militar.

Os movimentos camponeses atingiram tal vigor e força que, com o intuito de arrefecê-los, o governo militar, instaurado com o golpe de 64, aprovou o Estatuto da Terra (lei 4.504/ 64), o qual previa a reforma agrária que, no entanto, se tornou uma quimera e ao mesmo tempo criou o programa de colonização da Amazônia, consolidado pelos denominados Projetos Integrados de Colonização (PIC). Estes projetos deslocariam massas migratórias do nordeste herdeiro das lutas camponeses (ALMEIDA, 2012).

O programa de colonização teve forte apelo publicitário, veiculado pela mídia televisiva e radiofônica. Nestes meios, slogans como “terra sem homens para homens sem terra” enunciavam a promessa do Estado em transformar sertanejos sofridos em agricultores, por meio da doação de terras na floresta. A ideia de propriedade, como base para estabilizar a vida camponesa, ativava a esperança do nordestino em sair do cativeiro da terra, se tornando fagulha para a migração (HÉBETTE, 2004b). A Igreja se aliou com o Estado na tarefa da colonização: os “beatos do sertão”, ou profetas das chamadas “bandeiras verdes”, se encarregavam de incutir no imaginário mítico do sertanejo a imagem de que “quando a seca e a doença afligissem os nordestinos, esses deveriam migrar em direção aos grandes rios da Amazônia e lá encontrariam as 'bandeiras verdes', lugares cheios de fartura, de caça e alimentos onde passariam a ter uma vida plena de felicidade” (DURÃES, 2014, p. 41).

Além da terra, outro recurso utilizado para promover a migração da população pobre pelo eixo nordeste-norte era a promessa de trabalho nas obras viárias divulgadas pelo Estado como de interesse nacional. Afirmando que a Amazônia sofria ameaça de ocupação estrangeira, manifestada

pelos comunistas, o governo militar propagandeava que as infraestruturas estavam dirigidas a “integrar para não entregar”. Contudo, o objetivo real era gerar condições para que o capital pudesse se reproduzir na região, afirma Hébette (2004b). Considerando a tese marxista de que a mercadoria só se realiza em sua circulação, o autor considera que foram econômicos os motivos da construção das rodovias Belém-Brasília e Transamazônica, no final dos anos 60 e início dos 70.

Ao longo das rodovias, especialmente da Transamazônica, foram criados assentamentos cartografando um espinha de peixe assimétrica: a coluna vertebral era o grande eixo rodoviário e os espinhos, as estradas de acesso para os lotes. No lado oeste da rodovia o governo dividiu a terra em glebas de 100 hectares e as entregou aos colonos pobres; a oferta nunca chegou a suprir as demandas dos migrantes nordestinos que chegavam à região. Na direção leste, as glebas eram de 500 (quinhentos), 1000 (mil) ou 3000 (três mil) hectares, reservados para os fazendeiros e empresas agropecuárias, que vinham do sul e sudeste, atraídos por incentivos fiscais (FECAT, 2010).

As rodovias construídas no âmbito do PIN foram emblemáticas obras de violência e exploração. O relatório final da Comissão Nacional da Verdade (CNV, 2014) comprovou que nos processos de desocupação do perímetro afetado pelas obras, competente ao exército, 8.350 índios foram mortos e “pacificados”. As técnicas de extermínio e pacificação eram brutais, envolvendo desde fuzilamentos, contaminação pelo vírus da varíola e envenenamento até os re-assentamentos de tribos em áreas próximas às etnias inimigas. Os camponeses também sofreram com a violência do PIN, na forma de expropriações e violação dos direitos humanos. Os migrantes nordestinos, também sofreram da emblemática situação de violência engendrada no âmbito das infraestruturas do PIN, entre elas as rodovias, na forma de mão de obra explorada.

Todo esse arsenal de estratégias de territorialização do capital na Amazônia teve como suporte uma profunda reforma administrativa e legislativa do Estado.

Os ordenamentos administrativos da região de impacto do PIN passaram das mãos do governo estadual à alçada do governo federal. No âmbito do Ministério do Interior, responsável pela execução do PIN, foram criadas a Fundação Nacional do Índio (Funai) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que se integravam também aos recentes Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM) e Conselho de Segurança Nacional (CSN) (ALMEIDA, 2012).

A reforma legislativa sancionou o Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/73), em 1973, que segundo Santilli (1991), favoreceu o assimilacionismo e o monopólio tutelar do Estado sobre os povos indígenas e, conseqüentemente, a expropriação das terras indígenas. Sob tal perspectiva, a

autora comenta que a lei: respaldou que as populações indígenas amazônicas fossem agregadas ao redor de pontos de atração dos projetos de colonização (por exemplo, dos batalhões de fronteira, das colônias, das missões religiosas, de aeroporto); estimulou o isolamento dos indígenas das áreas estratégicas de interesse do capital; permitiu que os serviços de assistência, de saúde, de educação indígenas fossem centralizados pelo Estado; legitimou que o Estado proibisse as pesquisas indigenistas; estimulou as missões evangelizadoras e a criação de reservas indígenas; e, por fim, colaborou com o extermínio de diferentes tribos.

Neste contexto, afirma Porto-Gonçalves (2015), o PIN fez chegar ao interior da Amazônia a mesma lógica de colonização introduzida em outras partes do Brasil pelos invasores portugueses: primeiro a violação do território, culminando na violação dos corpos, na corrosão cultural e na exploração do trabalho. Tudo isso com o fim de especializar cada localidade na produção de determinadas mercadorias dirigidas ao comércio mundial.

Dentro dessa dinâmica neocolonial foi que a pecuária extensiva e a mineração se tornaram as duas áreas de produção capitalista do sudeste do Pará.

Muitos fatores concorreram para que a pecuária extensiva³⁶ fosse levada para o sudeste do Pará: o fato da criação de gado, para os parâmetros técnicos da época, ser a atividade de menor custo para as condições dos solos tropicais recém desflorestados; o crescimento do mercado consumidor interno e externo de carne e leite, decorrente dos processos de urbanização-êxodo rural promovidos pela revolução verde; a existência de mão de obra disponível para a lida com gado na região; a disponibilidade de glebas extensas de terras, etc. Mas o fator determinante, para o que Porto-Gonçalves (2015) chama de pecuarização do sudeste amazônico, foram os incentivos fiscais oferecidos pelo Estado às empresas capitalistas agropecuárias do sul-sudeste. A própria oligarquia local, que já atuava com produção pecuária desde a época dos castanhais, tais como a família Mutran, também foi beneficiada. A estratégia de incentivos fiscais envolvia no mesmo processo questões de deslocamento produtivo de escalas inter-regionais e a geopolítica internacional. De um lado, o governo militar brasileiro tinha um compromisso com os Estados Unidos em facilitar a abertura comercial para os insumos químicos e mecânicos da revolução verde; esse compromisso fazia parte dos acordos que sustentaram a tomada do poder político pela força civil-militar na América Latina. Por outro lado, empurrar a pecuária para o Norte deixaria as terras dessa da região Centro-Sul livres para a agricultura, nos moldes da revolução verde.

Cumpramos detalhar aqui que a pecuária já constava nos projetos da Superintendência do Plano

36 No modelo extensivo é necessário 1 hectare de pasto para criar uma cabeça de boi, em média.

de Valorização da Amazônia (SPVA), criada pelo governo federal em 1950 para planejar a integração da Amazônia ao território nacional. Já nessa época, o comércio de terras foi aberto na região, mas viria a intensificar-se apenas na década seguinte. Nesta época, o isolamento territorial da Amazônia tornava as terras regionais pouco atrativas no mercado. Entretanto, os empresários do centro-sul recebiam informações sigilosas do governo e já sabiam que a região seria beneficiada com estradas e outras infraestruturas de valorização dos imóveis. Anteciparam-se na compra de latifúndios por valores irrisórios, priorizando as áreas de mata (IANNI, 1979). A venda de 20 espécies florestais era capaz de gerar um dividendo 40 vezes maior do que o valor pago pela terra (PINTO *apud* DURÃES, 2014, p. 38). Queimar a mata após a exploração das madeiras de lei para transformar tudo em pasto não significaria prejuízos aos pecuaristas, pelo contrário, era uma sucessão bastante vantajosa.

Com a política de colonização da Amazônia nos moldes do governo militar, a pecuária introduziu definitivamente o sudeste do Pará no arco de desmatamento da Amazônia. Se a exploração do látex ao longo de um século (1870-1970) resultou em 2,5% de desmatamento, uma área de 10% da floresta foi extinta em apenas 20 anos de incentivos fiscais (ALTIERI *apud* DURÃES, 2014, p. 38).

Meus entrevistados compartilham suas memórias sobre a devastação socioambiental promovida pela pecuarização do sudeste do Pará, a partir do PIC. Visgueiro, atual professor do IFPA/CRM, relata que o próprio Incra estimulava o desmatamento, transformando-o em uma condição para os colonos receberem os recursos oficiais: “se eles não desmatassem não tinha como mostrar pro próprio Incra trabalho feito, trabalho para formar pasto, e o recurso não saia”. Pequiá realça que a prática da queimada, ligada ao desmatamento, implicou (e implica) em uma profunda degradação socioambiental da Amazônia:

a queimada, essa foi assim....muito grande aqui, na época que o gado veio pisando por tudo, era labareda que a vista nem chegava do tamanho dela. *Fumação* que a gente não aguentava. Se a gente não aguenta, imagina as abelhas? A fumaça intoxica elas, mata as mamangava, tudo [...] que são os insetos bem pequeno mas que faz um serviço que nenhum de nós é capaz de fazer [...] é assim: eles cruza as flores das plantas, aí fecunda, dá os fruto, que tem as sementes e as semente vai fazer continuar aquela árvore, n/é, fazer crescer a família dela assim que nem nós, vem os filhos, os neto [...] aqui, tá assim, castanheira que se acaba por causa de falta do bichinho [inseto]...Elas é pra nós um remédio, um de tudo a castanha, se você souber aproveitar ela é..... dá abrigo de animal, dá fruto pra nós, pra eles, de tudo, ela é uma beleza quando a mulher tá nas regras, pra anemia. Se você está na mata e come 4 das amêndoas ali, que seja, você já está alimentado, pode andar o que seja (Pequiá)

Fora diminuir a biodiversidade e aumentar o risco de insegurança alimentar e nutricional, a

pecuária extensiva alterou drasticamente as formas de remuneração dos serviços dos vaqueiros. Angelim relata esse processo:

Tinha o que, antes? Era lá: o fazendeiro, o vaqueiro que fazia parceria com ele, que cuidava do rebanho dele e que.... quando nascia as crias, o patrão entregava pra ele alguma cabeça de bezerro. [...] era pagamento assim, novilha, bezerro. O vaqueiro criava tudinho e ia formando pra ele, o rebanho dele [...] Depois disso de pecuária em tudo quanto é lugar, de empresa e tudo, o vaqueiro ele virou empregado, de salário desse *tamanhinho* ó [sinaliza com as mãos salário pífio]. Só com salário ele não evolui pra nada.

O sistema de “antes” a que se refere Angelim era chamado de parceria. Ele havia sido uma importante forma de regulação de trabalho em diversas partes do Brasil rural. Muitas famílias pastoris inclusive se capitalizaram para comprar suas terras a partir das vendas das rés formadas nesse regime parceiro. O pai de Maytenus foi uma dessas pessoas, se tornou sitiante no sudeste do Pará a partir de sua capitalização como vaqueiro na Bahia:

Lá na Bahia, o meu pai tinha juntado o rebanho dele, que ele era um vaqueiro muito bom mesmo. Aí, quando já tinha bastante vaca, deu uma briga lá e ele vendeu pra comprar uma terra aqui no Pará [...] Que na época era barato assim, em vista de hoje. [...] Mas, então, teve briga de vizinho, teve fazendeiro em cima. Aí você já viu, n/é? Então foi que ele vendeu de novo pra comprar mais aqui pra cima [...] Vendeu barato demais porque ele não tinha o papel, como é que chama? [pausa para pensar] a escritura do sítio. Naquele tempo, pouca gente tinha. Nisso, quem tinha dinheiro ia comprando, formando as fazenda [...] Outros tomava as terras e registrava no cartório como sendo dele.

Maytenus toca em uma consequência muito relevante da pecuarização: a concentração da propriedade privada da terra. Conforme Durães (2014), os descendentes das famílias pastoris e dos camponeses, que ocupavam o território desde o fim do século XIX, nunca se preocuparam com a titularidade da terra. Os fazendeiros antigos na região também eram avessos a registrar cartorialmente seus estabelecimentos, devido ao alto custo das demarcações de terras e por repugnarem as exigências do aparato jurídico e estatal.

Mas a estratégia de pecuarizar a Amazônia previa que quanto maior a propriedade titulada, maiores eram os incentivos fiscais oferecidos pelo Estado. O efeito desse incentivo, somado à cultura da não regulamentação da terra, estimulou a grilagem, o conflito e, ao mesmo tempo, o barateamento das pequenas propriedades e sua integração facilitada ao latifúndio.

Outra cadeia produtiva promovida em favor do capital pela ditadura militar, no sudeste do Pará, e que também gerou fortes impactos socioambientais foi a da mineração. A política que estruturou a mineração deu-se em torno do Projeto Radar na Amazônia (Radam), cujo objetivo era mapear, por meio de um radar de alta tecnologia, os recursos naturais da Amazônia inteira: reservas

florestais, solos aptos à agricultura e, sobretudo, a ocorrência reservas minerais. Diante dos resultados obtidos pelo Radam, em especial da descoberta da Reserva Mineral de Carajás, surge o Projeto Grande Carajás (PGC) de exploração mineral, cujo orçamento estava previsto em 60 bilhões de dólares, a serem empregados na instalação do plantel extrativista e siderúrgico; na criação de infraestruturas de transporte (portos, aeroportos, hidrovias, ferrovias) e na geração de energia hidroelétrica. O PGC estimava a necessidade de 5 milhões de trabalhadores para alavancar todo esse processo. Neste contexto, segundo Almeida (2012), as reservas ferríferas se iniciaram com intensa exploração para abastecer as demandas do setor industrial de capital estrangeiro. A Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), responsável pela mineração, embora fosse estatal e detivesse os lucros, não compensava os prejuízos socioambientais gerados pela mineração, desresponsabilizando-se, por exemplo, do cuidado com o excedente de migração que chegava ao sudeste do Pará em busca de trabalho. Estes impactos aumentaram exponencialmente com a construção da Hidrelétrica de Tucuruí, instalada para abastecer a demanda da indústria siderúrgica e cuja construção tornou-se fator de atração dos trabalhadores desempregados do Nordeste. Ademais, no computo final de investimentos e lucros, o Estado brasileiro de modo geral ficava em desvantagem, pois tinha que arcar com todos os custos para alavancar a atividade mineradora.

Paralelamente, a este processo, ainda nos anos 80, se desenvolveu no sudeste do Pará um brutal sistema de garimpo (mineração artesanal), a partir da descoberta da reserva aurífera da Serra Pelada. Mesmo sob concessão da Vale do Rio Doce, a Serra foi invadida por mineiros e aventureiros de diversas partes do país interessados em enriquecer (“bamburrar”). A crise econômica nacional, a possibilidade do garimpo a céu aberto e a quantidade de ouro disponível transformou Serra Pelada em um formigueiro humano, insalubre, que logo seria controlado pelo Major Curió, censor da ditadura militar e expoente máximo da repressão no sudeste do Pará. Conforme relata Pequiá,

Menina, lá [no garimpo] tinha era de tudo. Mas só homem, n/é? Estava lá a jagunçada, analfabeto, os roceiros, tinha até gente diplomada [...] tudo que é tipo de forasteiro e gente daqui também. [...] Uns tipo muito forte, sabe, pra aguentar aquilo ali, respirar o dia todinho aquela coisa, eles diziam o pó n/é, acho que era um tipo de poeira, o mercúrio ... O risco de morrer ali, de cair dos barranco. Ou mesmo de morrer matado, se desse de encontrar uma pepita e bobeasse um pouco que fosse. Ninguém gastava palavra não. O tal do “bamburrar” deles era na valentia [...] ficar carregando os saco de terra pra lavar, ficar dia e noite com um olho no gato e outro no peixe. Se não vigiasse o tempo todinho vinha outro e caía em cima, roubava eles. [...] O que achava um veio de ouro, n/é, tinha que juntar outros da confiança dele. Era pra tirar o máximo e não dava pra ser só. Mas daí a passar pra ponta da faca, ou pra boca da 20, não custava...[...]. No mesmo tempo que um ajudava o outro, no mesmo momento era só Deus que garantia viver. O

maior de tudo era desconfiar até da sombra. Esse era o ensinamento aqui, de muitos..., que eu ouvi da boca deles, quando eles estava cheio de tudo por aí. [...] E os coitados -nossa! -, no fim, não dava nada. O Curió tinha que receber, o major. Pra eles, eles também acaba que gastava tudo pra repor as energia, [...] era com meretriz, era com cachaça. Essa história já é bem conhecida né, mas só aqui mesmo, vendo a coisa, aquele povão chegando e saindo [...]. Aquele tipo de olho - sabe? - que só pensava era no ouro *ververando* [...]. Só estando aqui mesmo pra saber das tristeza, das dureza.

Até que as reservas auríferas baixassem e o garimpo viesse a ser fechado em 1992, estima-se que elas tenham oferecido 30 milhões de toneladas de ouro, garimpados em uma cava que chegou a 180 metros de profundidade. O impacto ambiental do garimpo foi enorme: a contaminação do lençol freático por mercúrio foi apenas uma das consequências. O impacto social também o foi. O Grande Eldorado deixou para a região uma multidão de pobres, conforme conta Tanheiro:

o garimpo deixou gente pobre em toda essa nossa região aqui [...] O garimpeiro é um povo que já tinha passado uns mal bocado, tipo assim, uns sobrevivente mesmo, né, dos massacres que tiveram, que nem o Massacre da Ponte, os massacre de dentro da própria cava. [...]. Quando terminou o garimpo, os garimpeiro, tipo assim, uma parte que ficou por aqui, eles se juntaram também nas lutas pela terra. Vinha junto também aquele povo que ficava solto, que não conseguia trabalhar nas obras, os nordestinos, e com outros sobreviventes [...]. Agora você imagina esse povo sofrido, forte mas sofrido, e o garimpeiro também ele é desconfiado de tudo, ele é ele....imagina só o que não é organizar todo esse povo na luta? Formar cooperativa?

Observa-se, portanto, que as atividades do PIN e do garimpo produziram não só implicações objetivas na vida dos trabalhadores, como também alteraram a subjetividade daqueles que viriam a se integrar ao campesinato na região. Este teria que se territorializar pela sua própria força de vontade, tendo que desprender-se de valores como a competição (marca do garimpo) ou o desalento (experimentado pela busca frustrada de emprego na construção da Hidrelétrica de Tucuruí). Ademais, este campesinato não se encontrariam mais com um repertório agroecológico, já que este havia sido corroído, na medida em que seus guardiões - indígenas e camponeses dispersos - foram expropriados e massacrados.

2.2.1. A territorialização do campesinato posseiro: resistência pela combatividade e pela fé

Desde o período da economia gomífera já se formara no sudeste do Pará um campesinato disperso no espaço, que cresceu e se modificou em suas estratégias de resistência sob influência do PIN, a partir da identidade posseira.

O Estado havia promovido uma intensa campanha migratória de nordestinos para o sudeste

do Pará, mas boa parte nunca foi beneficiada com assentamentos do governo federal, tampouco absorvida pelo mercado de trabalho das grandes construções. Estes trabalhadores, então, saíam em busca de terras. Seguindo itinerários já praticados pelos primeiros camponeses ocupantes da região, os novos migrantes, entre eles muitos homens, ocupavam terras devolutas ou áreas isoladas dentro de castanhais privatizados e de grandes fazendas de gado, além de demarcar seus lotes, dando início à nova vida. Ao lado da colonização oficial, caracterizada pela legalidade, se instaurou uma colonização “por força de vontade dos migrantes”, à margem da lei (HÉBETTE; ALVES; QUINTELLA, 2002 p. 183).

Conforme iam se estabilizando, os trabalhadores, caracterizados por Hébette como “posseiros”³⁷, tentavam recriar seu grupo parental da comunidade de origem na localidade de destino. Na tentativa de contribuir com a melhoria de vida de seus familiares, convidavam-nos e davam-lhes todo o apoio para migrarem também, aumentando os grupos posseiros. A história da vinda da família de Jenipá, da Federação dos Trabalhadores da Agricultura (Fetagri), ilustra este processo:

Meu pai é maranhense, minha mãe tocaninense. Meu pai trabalhava como agricultor numa fazenda [...] de empregado [...] Muito trabalho, o salário era baixo. Aí, o tio dele morava aqui, já tinha vindo pra cá tentar a vida [...]; por meio desse meu tio, veio o meu pai. [...] Eles achavam que seria melhor n/é, aqui, porque eles iam ter a própria terra e iam ficar próximo do meu tio. Ele e o meu pai eram muito próximo. Meu tio ajudou muito ele.

Andiroba sublinha que esses posseiros, que chegaram ao sudeste do Pará, já tinham passado por várias migrações campo-cidade, cidade-campo. Então, narra:

Os que vieram depois também já eram muito explorados por lá, nas localidades de origem. Então, não é como você já ter tudo, estar com a vida montada.... [...] Migrar talvez não fosse tão difícil assim [...]. Mas o que era definitivo mesmo era isso, né, do apoio familiar de quem estava aqui, que dava pra buscar quem tinha ficado [...]. Nos memoriais dos estudantes da EJA tinha muita história assim.

Entretanto, os incentivos fiscais do PIN aceleraram a frente pioneira sobre a Amazônia. Os fazendeiros e empresários tinham motivos de sobra para tentar monopolizar a terra; a grilagem se tornou uma prática comum entre eles. Os posseiros se viram, então, em uma encruzilhada: ou atuavam como frente de expansão, abandonando tudo o que já haviam construído para seguirem rumo a novas áreas devolutas, ou resistiam. Sobre isso, Angelim observa:

37 Os posseiros são diferentes dos grileiros. Ambos se vinculam à terra sem a mediação legal do título de propriedade, mas os trabalhadores posseiros não se preocupam em forjar esse título, diferente dos grileiros. O uso que fazem da terra é radicalmente diferente: os trabalhadores exercem relação de posse, ou seja, utilizam a terra para nela viver e reproduzirem-se econômica, social e culturalmente; os grileiros tomam a terra como meio para especulação e/ou para produção mercantil, apenas.

o posseiro, se ele não quisesse mais o conflito ele tinha que abandonar, tudo. Não adiantava mais isolar que não tinha área.... isolada [...] a confusão chegava nele. Aí, o que a maioria fez foi defender na boca da 20³⁸, entendeu? [...] Nessa altura, você vê, ele já tinha ali...plantação, tinha as criação dele e já era uma comunidade com as famílias, com os parentes, tinha convivência ali, um ajudava o outro. Aí, então, bom, pra ele, de verdade, era melhor partir pra cima do que entregar. [...] E pra isso ele ia ter que se armar, não tinha jeito, porque os fazendeiro, ele não estava interessado em saber se era Bastião se era Antônio, a ordem pros jagunço “por todo mundo pra fora, limpar, destruir tudo”.

Paricá se reporta ao enfrentamento entre posseiros e jagunços, descrevendo-os como verdadeiras barbáries, mesmo quando aqueles optavam por migrar para o interior da mata:

muitos iam sendo empurrados e iam migrando pra outras áreas devolutas. Mas mal dava tempo deles se estabelecerem por lá e já havia fazendeiro pronto pra grilar a área. [...] Aí [os posseiros] defendiam com arma e com a sua própria vida a terra, n/é?[...] era um enfrentamento direto entre pistoleiros contratados pelos fazendeiros e posseiros. Então, a prática do latifúndio aqui na região era a eliminação física. Aquela barbárie: chegar, entrar, um atirar de um lado, o outro atirar do outro e matar [...]. Tiveram várias chacinas aqui na região, exatamente na forma da luta posseira [...], e a maioria das áreas de conflitos, de massacre, de enfrentamento com pistoleiros, foram em áreas públicas griladas por fazendeiros da região.

Essas circunstâncias não deixaram alternativas aos camponeses: tiveram que se unir e lutar armados, a partir de estratégias que os ajudassem a suportar seus oponentes. Foram para o enfrentamento direto com jagunços e matadores de aluguel a fim de defender suas posses. Nesse sentido, Hébette e Marin (2004, p. 194) escrevem:

Houve casos em que os posseiros tiveram que ficar em pé de guerra para enfrentar a violência dos latifúndios; entrincheiravam-se durante semanas. Só trabalhavam em regime de mutirão, homens e mulheres, jovens e adultos unidos: uns na roça, outros na vigia, outros na cozinha. Outros associados de lugares diversos levavam-lhes comida, roupa, remédios e dinheiro. A solidariedade surgia como exigência da luta.

Andiroba realça ainda que, na formação desse campesinato posseiro, os grupos tiveram que ampliar suas redes de relações sociais, para além do âmbito parental, sendo ajudados por outros posseiros, constituindo uma solidariedade intergrupos:

Aqui os posseiros migrantes eles se uniam [...] E aí, essas experiências, iam se misturando para pensar o que fazer, a noção do grupo muitas das vezes aumentava [...] ia além da família o grupo do pertencer. Um grupo de posseiros ajudava o outro, era mais isso, mas tiveram também alguma ajuda da igreja parece. [...] Eu escutei muito isso aqui, quando trabalhava com os adultos agricultores, pelo Pronera, na EJA [...] Era aquela esperança misturada com a luta já, um aprendizado coletivo entre as pessoas e com a mata também, mas não com aquela preocupação de direito, de consciência, era união para defender o direito de estar na terra.

Já no caso dos camponeses, que habitavam as vilas atingidas pela Transamazônica, as

38 A “20” é expressão local que remete à espingarda calibre 20, arma de fácil acesso na região.

estratégias de resistência se deram especialmente pela subversão da religião e pelo aprofundamento de uma fé libertadora.

Angelim relata que muitos grupos logo perceberam que teriam menos prejuízos atuando com sua sagacidade do que com armas, contra as desapropriações do Estado.

Ao mesmo tempo, havia uma forte repressão sobre qualquer tipo de organização política do povo. Os sindicatos eram “pelegos”: controlados por fazendeiros e governo, incluindo funcionários do próprio Incra (HÉBETTE; ALVES; QUINTELA, 2004). Sobre esse aspecto, Angelim observa:

era proibido se reunir de noite, andar pelas estradas, qualquer coisa, porque era perigoso, era subversivo, talvez uma novena era mesmo [...]. Não tinha sindicato de verdade, não tinha partido, não tinha “porra” nenhuma [...] Fazia uma hora depois...que nada, dez minutos que você estava reunido, aparecia a polícia disfarçada de pistoleiro, o pistoleiro disfarçado de polícia e matava todo mundo. [...] Eu tive 34 amigos assassinados aqui, não é 3 ou 4 e por acaso não. E não foi acidente de carro, nem de bicicleta, nem foi mulher, nem cachaça.

Nesse contexto, os camponeses efetivamente incorporaram o princípio da subversão e, desobedientes às normas da segurança nacional, participavam das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), ligadas à Comissão Pastoral da Terra (CPT), transformando os espaços das igrejas em comitês de educação e política popular. Por meio de missas e reuniões, leigos, agentes da pastoral e religiosos relacionavam as dificuldades cotidianas enfrentadas pelos agricultores com uma leitura bíblica ancorada na Teologia da Libertação. Nesse contexto, o objetivo das CEBs era realçar aos trabalhadores que a evangelização pressupõe conscientização e justiça, impedida na realidade do sudeste do Pará por fazendeiros, grileiros e pelo Estado. Contudo, como tais críticas não podiam ser explicitamente faladas nos encontros das CEBs, a alternativa era, ao invés de se dizer “capital”, falar em “besta-fera”; ao invés de se proferir a palavra “Estado”, falar o “faraó”; ao invés de denominar os grileiros e fazendeiros como tais, chamá-los de “leões”, de “tubarões” ou de “dragões” (HÉBBETE, 2004).

Por meio das palavras de Angelim, destaco a atuação das CEBs na organização das lutas camponesas pacíficas (não passivas) contra os desmandos do capital na região:

Já tinha um tempo que eu tinha chegado lá da minha França, como leigo da congregação [religiosa oblato], n/é [...] Fui chamado na reza, povoado de Santa Rita, isso em março de 1976. [...] Tinha muita gente mesmo. [...] Ai várias pessoas se levantaram e contaram a história de que o povoado de Santa Rita estava agora dentro de uma área que era uma área de colonização. Infelizmente a Transamazônica passou a 7 km desse povoado que já existia. Que Santa Rita, Itamirim, Brejo Grande e Palestina ia ser reunido tudo no mesmo. Era ideia do Curió. Inclusive já tinha sido aberto um descampado imenso para fazer uma cidade na beira da Transamazônica. Até hoje tu vê porque é um lugar onde não tem mais mata nenhuma. Ai eu escuto o povo falando e não sei que tatatatata. Ai, uma hora o

professor que estava falando ele foi cortado pela rezadeira. “Ave-maria cheia de graça.....”. Ele estava contando essa história: “O que nós vamos fazer? E aí? Não vamos ter mais povoado. Aceita ou não morar lá naquele lugar?”. É claro que todo mundo não queria. Por quê? No lugar que eles moravam tinha água, tinha manga, tinha quintal, tinha casa, tinha....Não era um descampado, assim no meio do tempo, encima do morro, n/é?! Isso aqui era vontade do Curió, naquele tempo, depois da Guerrilha [do Araguaia] ele queria botar todo mundo no mesmo lugar, ele botou os guias do exército, os agricultor, na beira da estrada OP3. Ele fez uma colonização especial. Também andei lá naquele tempo. Fui preso na hora que saí de lá. Mas escuta..Aí, sim...Dona Constança, me lembro bem o nome dela, no meio cortou a palavra do professor....“Ave-Maria cheia de Graça”.....E todo mundo foi atrás. Aí, de repente, ela parou e o professor continuou a fala dele exatamente no ponto. Isso aqui é complicado, pensei eu... Mas aí me falaram “vá lá, no finzinho”. [...] Aí eu chamei “D. Constança!”. Ela falou “Lá no finzinho” [fundos do salão]. Aí perguntei “o que é que foi aquilo de um terço no meio da fala do Moisés, lá? Cortou a palavra do homem, que é isso?.” Aí ela disse “Ah, tu não viu nada não?” Eu disse “Eu não vi”. “Tu não viu que o secretário do Curió viu um monte de gente dentro da igreja e ele veio pra cá pra saber o que é que estava acontecendo? Meu filho, que estava na porta, me avisou. Quando ele chegou perto, o meu filho fez um sinal e eu comecei. Já estava combinado. Eu comecei a rezar o terço”. Ele [secretário do Curió] ficou lá, ficou lá escutando o terço, nada subversivo, foi embora. Então, olha a esperteza.

A ditadura tentou esvaziar politicamente as organizações sindicais. No sudeste do Pará, os primeiros sindicatos de trabalhadores rurais nasceram em meados dos anos 70, sob pressão de dois elementos: “a ideologia da segurança nacional e a decisão governamental de implantar grandes projetos para alavancar o desenvolvimento regional” (ASSIS, 2007, p. 64). A legalidade dos sindicatos ficava a cargo do Incra e da Delegacia Regional do Trabalho (DRT) e, em nome dela, o Estado cerceava as liberdades dos trabalhadores rurais, escolhendo por eles quem seriam os dirigentes sindicais, que funções e prioridades os sindicatos teriam. Assis realça que se os sindicatos reagissem a esse “crivo” do Estado, as forças armadas interferiam, tal como o fizeram nas eleições sindicais de Jacundá, o que em si intimidava os agricultores e tranquilizava os fazendeiros que se estabeleciam na região incentivados pelo Estado. Nesse clima, de um lado os agricultores tinham “receio” em participar da vida sindical, de outro, eles necessitavam dos sindicatos, porque o governo federal os aparelhou como instrumentos de operação das políticas de assistência social, na tentativa de esvaziar seu sentido político.

As direções nacionais da Contag, das Fetagris e dos STR's, se mantiveram alinhadas à legalidade requerida do Estado; nenhuma petição ou instrumento similar que fosse enviado pelos órgãos sindicais da Amazônia, especialmente do sudeste paraense, recebia encaminhamento ou surtia qualquer efeito. A CPT, por meio das CEBs, manifestava sua divergência com a Contag (que passou por um esvaziamento político durante a ditadura) e estimulava a organização dos

camponeses e a politização dos sindicatos. Ela impulsionou a organização dos camponeses do sudeste do Pará, promovendo sua conscientização mediante princípios como igualdade, comunidade e participação das bases. O que ocorria nos encontros da CPT/CEBs era o encorajamento e instrumentalização dos camponeses para formarem associações de trabalhadores independentes, que viriam a desembocar em sindicatos autênticos (ASSIS, *id*).

Em função da ditadura, obviamente, as associações também tiveram seu raio de influência limitado. Paricá, liderança atual do MST no Pará, comenta que “As associações não promoviam aquela participação, as pessoas tinham um certo medo. [...] O que se conseguia era na dependência da liderança, da coragem dos líderes [...]. Muitos eram mesmo eliminados, assassinados. Era arriscado ser presidente”.

Na transição para o regime democrático, em meados dos anos 80, finalmente a restauração das liberdades políticas permitiu a organização de Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STRs) legítimos e vigorosos. Esses sindicatos, apoiados pela Contag – que neste momento também já havia se revigorado politicamente –, das próprias CEBs e contando com os acúmulos de reflexões e práticas decorrentes das lutas dos trabalhadores (armadas e pacíficas), puderam conformar um movimento sindical na região sudeste do Pará. Às lutas sindicais dos anos 80 se uniram, nos anos 90, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco de Babaçu (MIQCB).

2.3. Cena III: o acirramento da economia na “pata do boi” e na cava dos minérios

A partir dos anos 90, é possível observar o acirramento da reprodução capitalista no sudeste do Pará, por meio do discurso e da prática do chamado agronegócio, que passa a ser o novo slogan modernizador da região. Sob influxo do agronegócio, o capital financeiro passa a se reproduzir a partir da pecuária e da mineração no sudeste do Pará, incorporando elementos da revolução biotecnológica.

Para melhor expor o avanço do agronegócio no sudeste paraense convém elucidar que uma das suas grandes características, conforme Fernandes (2008), é a aliança entre variados setores capitalista, cuja direção é ditada pelos bancos. A revolução verde foi fruto da integração entre capital fundiário e capital industrial, sob o comando deste último. O agronegócio articula o capital fundiário, o midiático, o industrial e o financeiro, tendo como grande pivô o mercado de ações. Em

outras palavras, se na revolução verde a indústria definia os rumos da agricultura, no modelo do agronegócio quem cumpre esse papel são as agências financeiras.

Isso não significa, entretanto, que o agronegócio tenha autonomia em relação à base material de produção. Conforme aponta Chesnais (2001, p. 20), em qualquer sociedade só a produção gera riqueza, portanto, é dela que a esfera financeira se alimenta:

É preciso que haja produção de riquezas, mesmo que as finanças minem, dia após dia, os alicerces. É sobre os grupos industriais que repousa a organização das atividades de valorização do capital na indústria, os serviços, o setor energético e a grande agricultura, da qual depende tanto a existência material das sociedades nas quais os camponeses e artesãos foram quase completamente destruídos, quanto a extração da mais-valia destinada a passar para as mãos dos capitais financeiros.

A partir dessa lei da economia (a necessidade da produção) foi que as corporações transnacionais, na forma de sociedade anônimas, passam a investir seu excedente financeiro nos complexos agroindustriais do Brasil, na condição de acionistas majoritárias. Um bom exemplo foi a empresa JBS, dona de inúmeras marcas, entre elas a Friboi, que abriu seu capital em 2007 e se tornou a maior transnacional do mundo no processamento de proteína animal.

Nesse contexto, a partir de uma capitalização obtida fora da agricultura, as empresas transnacionais do agronegócio, comandadas pelo capital financeiro, assumem o controle dos diferentes setores vinculados à agropecuária: comércio, indústria de insumos e de máquinas agrícolas, o mercado de terra, os laboratórios de manipulação genética. O grupo Oportunidade, por exemplo, ao mesmo tempo em que é dono do Banco Bradesco, é proprietário de grandes fazendas no sudeste do Pará, produtor de gado e acionista de frigoríficos de abrangência internacional. A Volkswagen também é latifundiária na região, capitalizando as terras, que recebeu do Estado durante o regime militar, para a produção de gado.

Diante deste cenário, cumpre também ressaltar a degradação das condições de trabalho nas áreas pecuarizadas e sobre influência do grande capital. Por exemplo, na fazenda Peruano, situada no município de Eldorado dos Carajás (Pará), da família Mutran - que mantém relações econômicas com o *Oportunidade* -, uma parte da terra era destinada à produção de embriões de gado nelore, demandando trabalho qualificado e alta tecnologia; em outra fazenda foi flagrado trabalho escravo de cinquenta e quatro pessoas (crianças e adultos) (NEPOMUCENO, 2007). A família Mutran, que recebeu do Estado títulos de arrendamento perpétuo dos castanhais, continua sendo latifundiária na região. A Fazenda Peruano é uma cessão de uso do Estado para fins do extrativismo. A fazenda Cabaceiras, de posse da família, tem o mesmo histórico (EMMI, 1988). Nela, foi localizada a existência de um cemitério clandestino destinado aos finados cativos e a peões insubordinados. A

impunidade transformou a escravidão em um expediente muito comum do agronegócio no Pará (NEPOMUCENO, *id*).

O trabalho no setor de abate e processamento da carne no sudeste do Pará (ligados à Bertin e JBS) também tem se degradado, por exemplo, pela intensificação dos tempos e ritmos dos movimentos que os funcionários despendem nos abatedouros e linhas de produção. Maytenus relata:

no frigorífico mesmo, lá em Marabá o meu colega não aguentou ficar nem 8 meses. Ele entrou desossando parece que 8 patelas a cada meia hora e depois tinha que desossar não sei quanto, mas era um absurdo, sabe? Ele pegou aquela inflamação que foi da mão dele até o pescoço. E a empresa fez o que? Dispensou ele!

Outra forma de degradação do trabalho associado à pecuária na região são as chamadas “cooperfraudes” ou “coopergatos”, mecanismos de uso do cooperativismo como pessoa jurídica, com a finalidade de burlar os direitos trabalhistas. Conforme Singer (2003), esse direitos trabalhistas garantem a proteção social dos trabalhadores, ao mesmo tempo em que representam a tutela dos empregadores sobre o trabalho. O direito é a contrapartida que o trabalhador recebe para dar ao patrão o poder de decidir sobre sua força de trabalho. Ter que pagar por essa tutela diminui as margens de lucro do empregador. Segundo a lei do Cooperativismo, as cooperativas são organizações sociais e econômicas dirigidas pelos próprios sócios, que são os donos dos meios de produção e entre os quais se dividem todos os resultados do trabalho.

Como a figura do patrão não existe, e a mais-valia não é extraída dos trabalhadores, as leis trabalhistas não se aplicam ao cooperativismo; o CNPJ cooperativo isenta as cooperativas de recolherem FGT, de pagarem aos sócios 13º salário etc., justamente porque a relação não é de assalariamento, mas de associativismo. Entretanto, não há nenhum mecanismo eficaz de auditoria, que assegure às cooperativas serem efetivamente espaços de relações associativas de trabalho. Isso dá margens para burlas, tais como as relatadas por Visgueiro:

É assim: uma pessoa monta uma empresa, bem hierarquizada por sinal, e contrata os funcionários. Vai lá e registra como uma cooperativa. Pronto. Na prática um manda, o outro obedece, mas quem obedece só ganha o salário, sem os direitos [...] Pode ser uma cooperativa de produção do leite, curtume, transporte, qualquer coisa.

Outra situação muito comum que tem a ver com a precarização do trabalho se dá quando o próprio laticínio impõe o cooperativismo aos agricultores:

Eles falam assim: 'eu não vou comprar nem do José, nem da Maria nem da Antônia. Se organizem em cooperativa que eu vou comprar da cooperativa'. Então o laticínio

obriga as pessoas, sem elas terem o mínimo de noção de autogestão [...] Uma pessoa vira líder, chefe[...], alguém com interesse em lucrar muitas vezes [...]. O laticínio tem menos dor de cabeça, não tem que arrumar tonel, não tem que arrumar um a um pra fornecer pra ele. Aí a cooperativa compra um resfriador, paga tudo, e cada agricultor tem que dar um jeito de levar o leite naquele ponto. O laticínio só passa recolhendo. E paga o quanto quer; ele define o preço, que é um assédio de ética n/é.[...] A cooperativa fica dependente do laticínio tem contrato exclusivo como fornecedor.

Como contra face da degradação social devo citar ainda o aprofundamento da super-especialização do sudeste do Pará na produção das mercadorias derivadas do boi e a transformação da região em uma grande pastagem, se acirrando os parâmetros de desmatamento e degradação ambiental.

Segundo Porto-Gonçalves e Alentejano (2009), o rebanho bovino brasileiro era de 147 milhões de cabeças em 1996. Em 2006 esse número saltou 40%, passando a 206 milhões de cabeças. 80,8% desse salto se deu à pecuarização da Amazônia, que aumentou em três vezes seu rebanho, de 26 milhões de cabeças de gado para 73 milhões. O boi na Amazônia representa a terça parte de todo o rebanho nacional. No Pará, se encontra o 5º maior rebanho do país, com 17.501.678 cabeças de gado. 67,3% desse total se concentra na mesorregião do sudeste do estado: são portanto 11.831.134,3 cabeças de gado, cada uma ocupando em média um hectare de terra.

Boa parte dessa carne fica no mercado nacional³⁹, devido aos padrões de vigilância sanitária internacional, observa um de meus entrevistados, Angelim. Ele relata que o sudeste do Pará ainda não foi reconhecido como área livre de aftosa. Nacional e internacionalmente cresce o consumo de carne, decorrente da substituição de sistemas variados e diversificados de alimentação pelo sistema industrial (PORTO-GONÇALVES, 2015).

O aumento na produção do gado amazônico está intimamente atrelado ao sistema de financiamento agropecuário, predominante no sudeste do Pará, segundo afirma a maioria dos meus entrevistados. Guarandi, por exemplo, relata: “Em qualquer banco que você for, não importa, eles vão empurrar pra cima do camarada, é o desenvolvimento na pata do boi. Aí é a receita: nove vacas e um touro, dinheiro pra cerca, açude e o pacote veterinário químico”, comenta Guarandi. O argumento que corre na região é que a pecuária não tem risco, ou tem menos risco que a agricultura. Entretanto, comenta Guarandi “A gente sabe que não é assim, sabe que o interesse deles é colocar

³⁹ Em 2006 os brasileiros demandaram 7 milhões de toneladas equivalentes de carcaça (TEC) e os estrangeiros 2,5 milhões. Em 2014 o mercado interno consumiu 7,9 milhões de TEC e o mercado externo 2,09 milhões (ABIEC, 2015).

todo mundo para abastecer os laticínios deles e os frigoríficos das empresas que são dos bancos também, você sabia?”.

Guarandi comenta ainda que o aumento da pecuária ocorre mesmo a despeito de ilicitudes no uso dos financiamentos. Neste contexto a pecuária é transformada em um passaporte para a renda da terra e em mecanismo de financiamento para a indústria. Referindo-se a este problema, Guarandi acrescenta ainda a contradição no tratamento dado pelos bancos aos diferentes setores produtivos agrícolas:

Tem muito pecuarista que é empresário, que está aqui na região é só mesmo pra poder morder aquele dinheirão que eles joga na pecuária e levar lá pra sua terra [São Paulo]. Daí, lá, esse dinheiro vai pra onde? Vai é pra por na indústria, no negócio deles de lá.[...] Então ele tem fazenda, vai no banco....aí fala que é pra gado e eles liberam lá a fortuna pra ele. Mas não é nada disso. Às vezes ele cria um pouco, mas não aquilo que ele colocou que ia fazer.[...] O cara ele só tem vantagem nisso.[...] Ele vai empurrando, renegocia a dívida, faz o refinanciamento, até que tem um dia que a dívida, pra ele o juro é baixo, aí vem outro financiamento e incentivo [...] Mas, claro, se ele é grande, não, porque o pequeno ou ele paga, juros altíssimo sobre juros e tudo, ou [...] adeus, nunca mais pega nada, não tem incentivo, não tem nada.

O crescimento da pecuária na Amazônia produz várias consequências socioambientais. Entre elas a degradação dos solos, que torna a região pouco atrativa para a agricultura e limita a economia regional, tornando-a refém de uma única mercadoria. Outra consequência é o aumento da poluição e a perda da biodiversidade. O aumento da área de pastagem e a renovação dos pastos continuam sendo feitos por meio de queimadas. Segundo o Inpe, focos de calor no Brasil tem aumentado vertiginosamente exatamente nas mesmas áreas de expansão da pecuária, com destaque a Mato Grosso, Pará e Rondônia, em função das queimadas. Só no estado do Pará, em 1998 foram registrados 20.282 focos, em 2003 já eram 28.798 e em 2014 35.948 (INPE, 2015). O desmatamento e as queimadas correspondem a 70% das emissões nacionais de gás carbônico, principal gás do efeito estufa; o Brasil é o 4º país que mais emite CO₂ no mundo. Conforme pesquisa realizada pela Fiocruz, as queimadas lançam no ar uma quantidade de partículas poluentes 17 vezes maior do que o recomendado pela OMS, fato relacionados ao aumento de doenças respiratórias nas cidades do arco do desmatamento (FIOCRUZ, 2009).

Ao lado da pecuária, o outro setor de enriquecimentos do agronegócio no sudeste do Pará é a mineração, no entanto, à diferença do período anteriormente tratado nesta tese, o comando da atividade passou das mãos da estatal CVRD à da empresa privada Vale, refletindo a regulamentação neoliberal e a onda privatista predominante no Brasil dos anos 90.

Segundo o Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM, 2014), o setor da mineração representou 21% das exportações brasileiras em 2014, o que equivaleu a 4/5 do saldo da Balança Comercial (BC) no mesmo ano. O ferro correspondeu a 11,5% do total das exportações, sobretudo para a China, o que destaca a participação do sudeste do Pará na economia mineradora: embora o complexo de Carajás possua a terceira maior reserva de ferro do país (10,7%), o minério extraído é de primeira qualidade (64,8% de Fe).

Muito em função do ferro, o setor mineral arrecadou para os cofres privados, em 2008, R\$ 54 bilhões, sendo 25% na Amazônia legal. Desse montante, R\$ 85 milhões foi gerado no município de Parauapebas e R\$ 23,6 milhões, no município de Canaã dos Carajás, ambos no sudeste do Pará. Apenas com a produção mineral desses dois municípios as empresas já arrecadaram 72,6% da Compensação Financeira pela Exploração dos Recursos Minerais (CEFEM), que repassam ao governo do estado e aos próprios municípios. Não é estranho que a maior parte dos recursos públicos e privados para a região seja aplicada no setor mineral. Também não é de se estranhar que, diante do esgotamento das reservas minerais do centro-sul e das pesquisas no setor, exista um projeto gigantesco para ampliar a mineração na Amazônia (FILHO; SOUZA, 2009).

Entretanto, afirma Souza (2014, p. 80), embora o montante gerado pela mineração pareça substancial para as administrações públicas dos entes federados, ele representa a sobra de um modelo econômico que privilegia o capital transnacional. A partir de estudo feito sobre a tributação mineral do Brasil, comparado à cena internacional, o autor conclui que nosso protocolo tributário é extremamente reduzido para a mineração e mais reduzido ainda para o subsetor minero-exportador, que goza de “desoneração fiscal expressiva”.

No plano socioambiental, a mineração gera severos impactos, que inclusive afetam diretamente os territórios de reforma agrária do sudeste paraense. O Estado atua como mediador e apoiador de verdadeiros crimes contra os direitos humanos, conforme registrei, durante o lançamento do Observatório Socioambiental, no Espaço Cabanagem, ligado à CPT:

Os depoentes presentes no evento, do Movimento do Atingidos pela Vale, relatavam atrocidades cometidas pela mineradora: alagamentos em função de diques rompidos e da consequente perda de safras inteiras; contaminação da água pelos rejeitos minerais depositados nas margens dos rios; perda de patrimônio imobiliário por desapropriação seja para implantação das unidades mineradoras seja para a duplicação da Estrada de Ferro Carajás (EFC). Morosidade e negligência nos reassentamentos ou indenizações. No perímetro da EFC: crises de perturbação por serem obrigados a suportar um barulho intenso durante 5h25m dia (com a ampliação serão 11h30m); violação prolongada do direito de ir e vir, pois a linha férrea cruza ruas e estradas e os trens demoram muito para passar; desrespeito generalizado à convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que

prevê que populações atingidas sejam ouvidas e consideradas no processo de expansão do setor mineral. A atividade mineradora no sudeste do Pará coloca em risco a reprodução física e social das populações. Apesar de tudo, a mineradora amplia suas áreas e ritmos de produção.

Este cenário, produzido a partir dos anos 90 e aprofundado até os dias atuais, revela que apesar fortes limites para a construção democrática da questão agrária no interior do capitalismo. Aliás, Oliveira (2008), em suas análises sobre a pauta, afirma categoricamente que tivemos, sobretudo, políticas de “não reforma agrária⁴⁰” mesmo no regime democrático brasileiro. Almeida (2012) se refere ao tema argumentando que tivemos uma “reforma agrária do Banco Mundial”, que apenas colateralmente serviu aos interesses dos trabalhadores.

2.3.1. A “não reforma agrária” no Brasil e na Amazônia

De acordo com o Estatuto da Terra (Lei 4.504, 30 novembro de 1964), a reforma agrária é “um conjunto de medidas que visa promover a melhor distribuição de terras, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios da justiça social e ao aumento da produtividade” (LEITE & ÁVILA, 2007, p. 15).

A Constituição Federal de 1988 reitera o Estatuto da Terra, associando a reforma agrária ao processo fundamental da democratização do País. Entretanto, os partidos que assumiram a condução da administração pública federal, pós 1988, não se interessaram ou foram incapazes de mediar as forças do Estado e da sociedade civil organizada e implantar a reforma agrária.

A gestão de Fernando Henrique Cardoso, marcadamente neoliberal, foi caracterizada pelo papel repressivo do Estado junto aos movimentos sociais do campo. As áreas ocupadas por camponeses foram judicialmente extirpadas da reforma agrária, por meio de uma Medida Provisória que as tornou inaptas à vistoria do Incra. Os movimentos foram criminalizados em várias jurisprudências como invasores de propriedades privadas. Respondendo às diretrizes do Banco Mundial, com anuência ativa de agentes nacionais, o governo assume funções de regulação do

⁴⁰Registro aqui uma controversa em torno do conceito de “não-reforma agrária”, tal como manifestada na VII Jornada de Estudos em Assentamentos Rurais, conduzida pela Feagri/Unicamp. Um grupo de pesquisadores participantes do evento contestou o uso do termo. Argumentaram que precisamos pensar em como se deu a reforma agrária em cada país: a reforma-agrária dos EUA por exemplo, muito referida nos estudos rurais, foi realizada a partir da chacinas dos indígenas; algumas reformas da Europa, realizadas sem o extermínio dos povos tradicionais, foram posteriormente reabsorvidas pelo Capital. Voltando-se para a realidade brasileira, pesquisadores argumentam que há reforma agrária no Brasil, entretanto de um modo inacabado, incompleto e concluem que conceituar este modelo como “não-reforma” abre brechas para a invalidação política do processo de democratização da terra que os movimentos camponeses lutam para consolidar, pelos setores do Capital.

processo que transformou a pauta da reforma agrária em uma questão de mercado. Por meio do Programa Cédula da Terra (atualmente Crédito Fundiário), criou o que Oliveira (2008) chama de reforma agrária de mercado, em que o Incra se tornou uma grande “imobiliária privada”.

Por outro lado, os conflitos com os movimentos sociais arrancou do governo FHC programas importantes para o campesinato, tais como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf).

Se na gestão Fernando Henrique Cardoso os movimentos sociais tiveram que pressionar o Estado para se fazer cumprir alguns de seus direitos, as gestões do presidente Lula e Dilma ao mesmo tempo em que cumpriram com a responsabilidade pública por meio de algumas políticas consoante com a reforma agrária, também deflagraram um conjunto de ações altamente favoráveis ao agronegócio.

A eleição de um partido historicamente de esquerda, reativou nos movimentos sociais a esperança da reforma agrária. Dois eventos principais corroboraram com esta ativação, segundo Fernandes (2007): o lançamento da “Carta do presidente Lula ao Povo Brasileiro”, em que constava como compromisso do governo federal assentar o conjunto de famílias trabalhadoras que tinham atravessado a gestão Fernando Henrique Cardoso sem serem legitimadas em seu direito à terra; a encomenda à equipe Plínio de Arruda Sampaio de preparação do II Plano nacional de Reforma Agrária (PNRA). O plano, entregue à equipe de governo em 2003, tinha como diretrizes,

[...]conceber a reforma agrária como política de desenvolvimento territorial, e não como política compensatória [...] [implicando em] desconcentrar a estrutura fundiária [...], como política pública de desapropriação de terras [...] e promover políticas de financiamento em todas as etapas de implantação dos assentamentos (FERNANDES, 2007, p.163).

Entretanto, nem o compromisso da carta e nem o II PNERA foram consolidados por diversos motivos, entre eles: os limites impostos por um governo eleito à base de coalizão partidária; os fatores históricos da formação do Brasil, que empoderaram uma elite ruralista e conservadora e a fizeram penetrar nas estruturas de poder da sociedade brasileira (mídia, nos três poderes do Estado, na Igreja etc.) (FERNANDES, 2007).

Neste contexto, no governo Lula, muitos assentamentos foram constituídos, mas sem alterações na estrutura fundiária e sem atender a demanda dos movimentos sociais.

Ao mesmo tempo, várias leis viriam a ser promulgadas para justamente dar legalidade à

apropriação criminosa da terra na Amazônia, onde, segundo Oliveira (2008), o agronegócio havia grilado, só no ano de 2003, 60 milhões de hectares de terra.

A chamada “Medida Provisória do Bem” (MP422), que originou a Lei nº 11.196/2005, autorizou que terras com até 1.500 hectares (15 módulos fiscais) fossem regularizadas na Amazônia Legal, contrariando o artigo 191 da CF de 1988, que autoriza apenas 50 hectares⁴¹. Em 2009, por meio da MP 458/09, a lei 11.196 dispensou de licitação a venda de terras públicas do Incra; autorizou a administração a reconhecer o título de propriedade (ou de direito real de uso) à pessoa física na Amazônia Legal; permitiu que a União licitasse áreas maiores que as regularizáveis (15 módulos fiscais), até o limite de 2.500 hectares, tornando os ocupantes os compradores oficiais; determinou que áreas superiores a 2.500 hectares fossem arrecadadas; transferiu para o MDA as atribuições do INCRA de titulação de posse. Com isso, segundo análise da Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA, 2009), se consolidou a “farra da grilagem na Amazônia”: os posseiros, que têm direito à legitimação da posse (artigo 191 da Constituição Federal de 1988), foram equiparado aos grileiros, considerados criminosos. A ocupação e a exploração indireta da terra, por meio de intermediários e assalariados, tornou-se uma estratégia entre o grilo e a obtenção do título.

Nesse contexto, analisa Alencar (2009, s/n),

A grilagem de terras públicas da Amazônia sempre veio alimentada pelas políticas públicas dos diferentes governos nos últimos cinquenta anos. Primeiro foi a “Marcha para o Oeste” do presidente Getúlio Vargas. Depois os incentivos fiscais da SUDAM, da ditadura militar, formulados pelo então ministro Delfim Neto. E, por último, Fernando Henrique Cardoso e Lula, e a aliança com a bancada ruralista no Congresso. De todo modo, em apenas duas vezes na história do Brasil, antes das investidas do governo Lula, a grande posse foi legalizada: na Lei de Terras de 1850 e na ditadura militar entre 1964/1984.

A autorização para entrada de sementes transgênicas no Brasil também ocorreu durante o governo Lula, que apesar das pressões da sociedade civil, não pôde enfrentar a bancada do agronegócio.

Entretanto, Christoffoli (2007) realça que o governo Lula também implementou avanços para a população rural, a partir de três estratégias complementares: a recuperação da ideia de “políticas públicas” que havia se perdido no governo de Fernando Henrique Cardoso; a ampliação das políticas já existentes; a implementação de políticas públicas estruturantes da produção e da cidadania no campo. Na primeira estratégia, ele inclui a ampliação do Crédito Rural via Pronaf⁴²; a

41 Convém salientar que a Constituição Federal de 1967, em pleno regime militar, autorizava a regulamentação de posses de até 100 hectares.

42 Segundo Guhur (2010), há chances de que o Pronaf funcione como “capital de giro para agroindústrias e as empresas produtoras de insumo, constituindo-se em mais uma fonte de financiamento (indireto) do agronegócio. A autora chega a essa conclusão depois de recorrer às pesquisas de Guanzioli (apud GUHUR, 2010, p.62), para o qual o Pronaf

criação do Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) efetivado; a política de assentamentos; a recuperação da Companhia Nacional de Abastecimento (Conab) e a formação de estoques reguladores por meio de compras da agricultura camponesa. Na segunda estratégia, ele cita o aprimoramento do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), que passou a ser uma importante estratégia de segurança alimentar e de compra pública da agricultura camponesa; Luz para Todos e os programas de transferência de renda. Na terceira estratégia, se destacam o programa Fome Zero e o esforço para reconhecimento de terras indígenas e quilombolas.

Análises recentes, tais como a de Almeida (2012), indicam que as políticas públicas do governo Lula tiveram continuidade no governo Dilma, mas é importante não confundir ações pontuais e transitórias de apoio à população do campo, presentes nos mandatos do PT, com medidas estruturantes da reforma agrária; tampouco é possível considerar que o plano de aceleração do crescimento econômico, como esteio do projeto “neodesenvolvimentista”, seja favorável ao projeto de desenvolvimento do campo na perspectiva multidimensional da sustentabilidade proposta pelos movimentos camponeses.

Considerando tais ponderações aplicadas ao sudeste do Pará, Almeida (2012, p. 88) afirma que uma marca da política fundiária dos últimos governos é ser planejada tendo como base “eixos de integração regional que visam a facilitação da circulação de mercadorias [...]”, ao invés de eixos de integração entre as populações rurais e seus direitos. Nesta mesma perspectiva, Fernandes afirma que o agronegócio tem se sobreposto à verdadeira política de reforma agrária:

o capital maximizado determina ainda mais os rumos das políticas de desenvolvimento, enquanto o Estado minimizado assiste, muitas vezes passivo a criação de leis e políticas que beneficiam muito mais os interesses das empresas capitalistas nacionais/transnacionais do que os interesses da sociedade (FERNANDES, 2008, p.33).

Nesse sentido é que autores como Oliveira (2008) costumam dizer que o que temos no Brasil é uma política de “não reforma agrária”. A política de assentamentos não significou a desconcentração da terra, porque foi realizada basicamente em terras públicas na Amazônia. A Amazônia foi transformada na válvula de escape para conflitos fundiários do resto do país. Os assentamentos não foram implantados nos locais dos acampamentos: grandeparte das populações que lutavam pela terra, quando situadas nas regiões de maior interesse do agronegócio (sul, sudeste, centro-oeste), foram deslocadas para a região Amazônica e lá assentadas (GIRARDI, 2008).

proporciona um aumento da capacidade produtiva dos agricultores e suas culturas de subsistência, mas não gera impactos significativos na renda dos agricultores familiares. Agricultores esses que representam um setor altamente produtivo, já que participam na produção de 1/3 do PIB agrícola e do complexo agroindustrial. Produção essa que, aliás, costuma ideologicamente ser atribuída ao agronegócio.

Segundo informa Oliveira (*id.*), com base nos dados oficiais do Incra (desagregados), entre 2003 e 2007, 448.954 foram assentadas no país. No Registro de Beneficiários (RB) constavam: 150 mil assentamentos de reforma agrária, 120 regularizações fundiária e 177 mil reordenação fundiária. 68% desse total, representado por 307 mil assentados, se concentrou na Amazônia Legal. Atualmente, conforme Filho e Souza (2009), 83% das áreas de assentamento (55 milhões de hectares) concentram-se na região, onde vivem apenas 23% da população rural do país. Os assentamentos perfazem 74% das propriedades rurais amazônicas e representam 1/3 das áreas em uso. Entretanto, isso não alterou o latifúndio na região: 57% área dos imóveis rurais são controlados por apenas 1% dos proprietários.

Por outro lado, Oliveira (2008) demonstra como a formação dos assentamentos rurais na Amazônia Legal favorece a expansão do agronegócio, tomando com exemplo o caso do Mato Grosso, onde os assentamentos são os principais responsáveis pelo desmatamento. O Incra cria os assentamentos exatamente nas áreas de expansão do agronegócio, como é o caso dos assentamentos Mercedes Bens I e II, no município de Tabaporã/MT. Desde sua criação em 1997, apenas 954 famílias das 1.018 previstas foram assentadas em 65 mil hectares. Nesses assentamentos foi suprimida 75% da cobertura vegetal, mais que o dobro do permitido em lei. O Incra não fiscaliza o uso do solo. Nesse contexto, relata o autor:

é comum, os assentados ou “venderem” ilegalmente seus lotes para o agronegócio, que para “comprá-los”, os querem totalmente desmatados. Agem assim, porque dessa forma, a responsabilidade do desmatamento é do assentado e do Incra. Ou então, usam de outro expediente, cedem cabeças de gado para serem criados em parceria com os assentados. Em qualquer um dos casos, a floresta é posta abaixo para dar lugar às pastagens e à pecuária (OLIVEIRA, 2008, p. s/n).

Essa situação política de completo descaso para com a reforma agrária mostra que o regime político formalmente democrático, por si só, não garante a democracia na prática.

2.3.2. A territorialização do campesinato em movimento: a resistência coletiva

O avanço do agronegócio para o sudeste do Pará, articulado à política de “não reforma agrária”, fez com que os camponeses tivessem que aumentar sua capacidade de resistência para que pudessem se manter no território. Neste contexto, três movimentos camponeses se estabeleceram no sudeste paraense: o movimento sindical da Fetagri, o movimento sem-terra do MST e o movimento das mulheres extrativistas denominado Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco de Babaçu (MIQCB). Tais agentes coletivos inauguraram um tipo específico de luta na região, a luta

coletiva pela reforma agrária, e, por meio dela, se afirmaram como sujeitos coletivos de direito e de diversidade, dando um passo além em relação às lutas posseiras.

A fim de evidenciar esse avanço, que constituiu um dos principais fatores da construção da educação do campo no sudeste do Pará, sintetizo aqui algumas características de tais movimentos, tais como seus objetivos e estruturas de ação, suas solidariedades e suas identidades.

O **MST** nasceu nos anos 80, no sul do país, com o objetivo de apoiar a territorialização das famílias sem-terra e a reconstrução de suas vidas em áreas de reforma agrária, mantendo-as engajadas nas lutas sociais. Para isso, o movimento compôs um repertório de ação coletiva, visando tanto denunciar os malefícios sociais do latifúndio e do avanço do capital na agricultura quanto construir outro paradigma de desenvolvimento rural de amplo alcance, alinhado à utopia socialista. A perspectiva do movimento foi transformar a reforma agrária em pauta de interesse social, daí que uma estratégia importante do MST foi a ocupação em massa do latifúndio improdutivo e de prédios estatais, a realização de grandes marchas e de outras ações de ampla visibilidade pública. Essas estratégias funcionariam ainda como pressão para os governos realizarem a reforma agrária. Nesse contexto, o desafio do movimento era gerar um ambiente de socialização de informação para politizar as massas de trabalhadores, conduzindo-os a uma postura de cidadania ativa não apenas nos momentos de luta pela terra, mas também posteriormente à conquista do assentamento. Nos assentamentos essa postura deveria refletir a ampliação do campo reivindicatório dos trabalhadores, até contemplar todas as suas liberdades e unir os trabalhadores do campo e da cidade em uma luta compartilhada de emancipação de classe. Observando tal desafio, o MST se inventou como uma “organização social de massas”, que dispense esforços para combinar a “versatilidade de um movimento social” - por onde o tempo todo passam muitas pessoas diferentes - “com um xadrez de relações sociais e organizacionais próprias quase de uma instituição social, que se pretende flexível, mas duradoura” (CALDART, 2001, p. 208).

Em 1998, o movimento se autodefiniu como uma organização que reúne característica de um

Movimento Popular: [...] porque luta por questões sociais como, moradia, saúde, educação, estrada, telefonia e eletrificação. **Movimento de Massa:** [...] porque para ter conquistas precisa fazer ações com muita gente. As nossas ocupações são compostas pelas famílias completas (Idosos, adultos, jovens e adolescentes e crianças, mulheres e homens). Não fazemos distinção de credo religioso, cor, partido político, estado civil, raça, sexo ou idade. [...]. **Movimento Sindical:** O MST tem dentro de si o caráter sindical, por que também luta por questões do âmbito sindical, ex: maior remuneração do trabalho nas áreas de assentamentos, crédito para custeio, investimento, seguro agrícola, etc. **Movimento Político:** [...] por que não luta somente por terra. Luta por Reforma Agrária, que compreende a

terra, crédito, moradia, saúde, educação, equilíbrio ambiental, comunicação, eletrificação, assistência técnica e por um novo modelo tecnológico para agricultura brasileira (MST, 1998, s/n., grifo no original).

Nos anos 2000 o MST acrescentaria à sua definição a ideia de luta por uma reforma agrária popular, a fim de se distanciar da reforma agrária de mercado, se demarcando ainda como um ator que se move rumo a um projeto popular de campo, no âmbito de um projeto popular de sociedade. Nesse sentido, para o MST, a reforma agrária, se feita pelo e para o povo, é um momento da acumulação de forças entre os trabalhadores (do campo e da cidade), necessário ao alcance da utopia socialista (GUHUR, 2010).

Um dos aspectos centrais dessa acumulação de forças para o MST é a educação dos camponeses, vista como um processo de consciência de classe, de práxis, de posituação das identidades políticas e culturais dos camponeses e como forma de acesso ao conhecimento socialmente estruturado na perspectiva contra-hegemônica. Por isso, o Setor de Educação é uma das mais importantes estruturas de funcionamento do MST. Tal setor é responsável por: conceber modelos camponeses de educação - a partir do estudo das pedagogias socialistas e do oprimido -; por colocar estes modelos em prática na forma de uma pedagogia do movimento; e por forçar as estruturas do ensino público a se tornarem permeáveis às propostas educativas do MST, reconhecendo a legitimidade dos camponeses como sujeitos do direito a uma educação que valorize suas identidades e corresponda a seus interesses de classe (CALDART, 2004).

Como um intelectual coletivo que é, o MST se aproximou das pautas agroecológicas, no âmbito da revisão da teoria marxista que o embasa, compreendendo que o paradigma ecológico é a contra-face do socialismo. Aos poucos, a pauta agroecológica foi sendo construída no movimento como um aspecto da pauta educativa. Um fator importante nesse processo foi a integração do MST à Via Campesina, no bojo da internacionalização da luta camponesa. Pela Via, o MST tomou contato com o debate em defesa dos modelos ecológicos da agricultura tradicional, emanados, sobretudo, pelos movimentos indígenas da América Latina. Em 2000 o movimento assumiu a agroecologia como bandeira de luta que sintetiza os interesses dos trabalhadores do campo e afirmou-a como sua perspectiva filosófica e metodológica, contrária ao agronegócio e estruturante de outras bases de vida e de produção no campo. O setor de produção do MST foi influenciado por este debate e o modelo de cooperativismo por ele propagado também foi modificado (GUHUR, 2010).

No sudeste do Pará o MST chegou em 1990. As lideranças do Movimento foram atraídas

pela problemática da questão agrária local e pela necessidade de amparar uma massa de desvalidos produzida pelo modelo violento de reprodução do capital.

No entanto, apenas em 1992 o MST conseguiu estruturar-se na região, a partir da criação de um quadro local de lideranças. Sobre o início, Paricá comenta:

Quando o movimento chegou por aqui, com lideranças de fora, foi meio... não fluiu, porque os companheiros tinham dificuldade de entender as questões nossas, da Amazônia, do que vinha de trás, com as lutas anteriores. [...] Mas conforme foi se formando os quadros daqui, as coisas foram mudando; as lideranças daqui tinham mais facilidade em conversar com o povo nosso, de entender o jeito de pensar, de levar as conversas, de tocar a luta para outro rumo que fosse combativo, mas que não fosse sangrento, que preservasse a integridade dos camponeses porque a vida é um direito de todos! [...] A gente sabia que tinha que aprender com os posseiros, não só com a luta do MST que vinha de outras regiões [...] Com a luta posseira a gente passa a saber que não dava para entrar em uma área e cada um defender o seu pedaço, pegar uma arma e entrar nela, mas tinha que ser um nível de enfrentamento, de resistência coletiva. O MST passa então a esse exercício de defesa coletiva da terra, no sentido assim: montar acampamento, as pautas de negociação, ocupar, resistir, você vem dando um nível de organicidade, então a organicidade do movimento, mas sabendo conversar com a nossa gente, aproveitando as experiências deles. [...] E o movimento traz essa luta permanente para compreender quem está lutando, como a gente está lutando e quem são nossos inimigos [...] não é lutar por lutar, tem um processo educativo, de conscientização também [...], que acontece nas reuniões, nos debates, nos acampamentos, em toda a organização do movimento, n/é? [...] E não é lutar só pela terra, mas por todos os direitos sociais, políticos, econômicos que têm que ser respeitados depois que a pessoa está no lote.

Um aspecto fundamental da formação das lideranças do MST, no sudeste do Pará, comenta Paricá, foi o intercâmbio de experiências com lideranças de outras regiões, em reuniões, congressos e outros momentos coletivos. A partir de 2005, essa formação foi ampliada por meio da Escola Nacional Florestan Fernandes, criada pelo MST para ser um espaço político e científico de formação de seus quadros e dos quadros de outros movimentos parceiros. Nesses ambientes as lideranças do MST do sudeste do Pará foram ganhando, segundo minha entrevistada, Paricá, “capacidade de olhar para a nossa realidade criticamente e pensar quais estratégias funcionam melhor aqui, e ver que as lutas posseiras já eram legítimas e muito importantes para incorporar a ideia do nosso povo como um povo que não é passivo, que luta, que constrói o amanhã a partir do hoje”.

Analisando as estratégias de luta por reforma agrária do MST/Pará, Michelotti (2008) afirma que o MST inseriu um novo repertório de ação de resistência em relação às estratégias dos posseiros. Ao invés do isolamento e de uma organização relativamente simples, as ocupações passam a ser acampamentos enormes, de grande visibilidade (beira de estrada, prédios públicos), e com uma organização bastante complexa. Diferente do ciclo das lutas posseiras, o MST propõe não apenas a

conquista da terra, mas fazer do novo território um lugar para aporte do conjunto das políticas sociais. O *front* das lutas não é mais composto basicamente por homens, mas por todos os membros da família. A rede de apoio à luta pela terra é ampliada: os posseiros constituíram uma rede comunitária (local); o MST estabelece uma forte rede política. Ele constrói parcerias com instituições educacionais, atua na coordenação de projetos, tenta influenciar a gestão pública e estabelece vínculos com outros movimentos sociais. Os posseiros se enfrentavam com a polícia e com os pistoleiros. O enfrentamento travado pelo MST é mais complexo. O capital sofisticou suas forças armadas: o agronegócio institucionalizou a pistolagem, registrando-a como empresas de segurança privada. Os sem-terra passam agora a enfrentar milícias legalizadas, formadas especialmente por ex-policiais militares.

Todas essas ações são pensadas para produzirem efeitos políticos, econômicos e educativos convergentes com o fortalecimento do campesinato, sendo a conquista da terra o efeito primordialmente almejado, conforme realça Paricá:

o camponês, se ele não ganhar consciência dele, da situação dele de explorado, ele não vai reagir e em qualquer idade dá para desenvolver essa consciência. Por isso nosso trabalho de educação é permanente, é com novo, velho, criança e a gente sempre busca colocar a poesia para facilitar a nossa comunicação política, a metáfora, o camponês aprende melhor, a prática educativa flui assim [...] e com responsabilidade, [...] cada um e todos são importantes. [...] Aí nasce o orgulho de dizer eu sou sem-terra, mesmo que o camarada já está no lote, a luta nossa é para ele reconhecer naquilo que ele não tem, a terra, um direito dele, o que ele deveria de ter, porque é direito dele. [...] Todo mundo se junta nisso, para ter esse direito, daí vem a noção da gente perceber quem tira esse direito nosso, que são os inimigos.

Já o movimento sindical no sudeste do Pará emerge como um ator coletivo por meio da Fetagri, fundada em 1996. Para melhor situar esse movimento, faço aqui uma digressão histórica que remonta ao acúmulo das lutas sindicais, desde o final dos anos 80, quando a ditadura foi sendo derrotada.

Com a recuperação de sua liberdade política, os sindicatos municipais de trabalhadores rurais (STRs), apoiados pelas CEBS, foram tirados pelos trabalhadores das mãos dos pelegos. Neste contexto, a organização sindical não se limitou a mediar a relação patrões-empregados, engendrada pelo assalariamento ou outros vínculos trabalhistas; os sindicatos atuavam na defesa de uma outra categoria de trabalhadores rurais, os que não tinham acesso à terra. Essa defesa era feita já no final do período detatorial, pela estratégia de ocupação organizada de áreas passíveis de reforma agrária, driblando-se a repressão militar por meio da “subversão religiosa”.

A primeira grande ocupação de terras griladas na região, ocorreu com a forma proto-sindical das associações de trabalhadores, com apoio da Igreja, conforme relatada por Angelim.

a primeira grande ocupação que teve aqui nessa região [...]foi lá no Cuxiú. No dia eles [as lideranças das associações] inventaram: “Angelim, tu vai fazer uma reza na praça tão grande que não sei o que”. Enquanto isso aqui nós vamos entrar no Cuxiú. Aí teve muita gente nessa reza, no meio de uma praça, a gente inventou lá uma missa e papapa. Aí foi todos os caras da polícia. Os caras da polícia assim: 3 ou 4 soldados estava lá, os caras que era informante do Curió estava lá, inclusive batendo foto da gente, enquanto rezava. Enquanto isso os 36 entrando lá no Cuxiú. Bastante, pra época, organizado [...] Nessa época os homens é que iam. Vai lá hoje, está lá até hoje. Isso já 14 de junho de 81. Mas ainda tinha repressão. Dia da festa nacional da França de tomada da Bastilha. Por acaso escolheram aquele dia.

Entre as ocupações, a mais significativa foi o acampamento dos atingidos pela Barragem de Tucuruí, já com a estratégia de mobilização de famílias. O reservatório da hidrelétrica de Tucuruí, projetada para abastecer a indústria mineradora no PGC, alagou uma área de 2.850 km². Centenas de famílias ribeirinhas e camponesas, bem como comunidades indígenas foram atingidas. Ao mesmo tempo, em 1985, havia sido lançado o I Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA). Era direito das famílias serem reassentadas pelo Incra e os sindicatos mediarão essa negociação. O acampamento culminou no Movimento em Defesa da Vida (MDV) e os sindicatos se tornaram, assim, interlocutores “quase obrigatórios” do Estado nas pautas agrárias da região (ASSIS, *id.*).

Nesse processo de luta pela reforma agrária, no âmbito sindical, uma primeira mudança importante foi produzida sob influência da Contag, que já havia sido revigorada como instrumento da luta de classes. Sob tal perspectiva, a Contag difundia nacionalmente a ideia de que a luta dos trabalhadores não seria bem sucedida se sustentada por estruturas burocratizadas, hierarquizadas e isoladas dos sindicatos municipais. Era preciso encontrar formas mais eficientes de organização das lutas populares rurais, formar as lideranças para uma nova mentalidade democrática e gerar mecanismos para que essa mentalidade chegasse às bases.

Nesse contexto, foi criada em Marabá a Federação dos Trabalhadores da Agricultura (Fetagri), nos anos 1990, e rapidamente as lideranças sindicais da Federação foram sendo formadas na Escola Nacional de Formação da Contag (ENFOC)⁴³, em Belém.

As diretrizes da Contag para a atualização dos sindicatos já refletiam uma disputa nacional com o MST no campo da representação política dos trabalhadores rurais. Com a entrada do MST em cena, o sindicalismo teria que se flexibilizar, reinventar e recriar suas formas de ação e de enfrentamento na luta por reforma agrária.

Sob tal perspectiva, as lutas sindicais em defesa da reforma agrária na região de Marabá se alteraram, também, e talvez principalmente, a partir do momento que o MST se territorializou na

43 A Enfoc possui sedes em todo o Brasil. No Pará, a sede localiza-se em Belém.

região. Conforme relata Jenipá, a Fetagri/Regional Marabá incorporou em suas ações a preocupação com a visibilidade pública, criou estruturas educativas nos assentamentos para a formação das bases, os Grupos de Estudos Sociais (GES), incentivou a escolarização das famílias assentadas; criou uma diretoria de educação. Nas palavras da entrevistada: “são coisas que vieram com o amadurecimento do próprio movimento refletindo com ações nossas, da visão nacional [...] e de outros movimentos aqui da região, o MST é o principal que traz essas questões, n/é?”.

Assim como o MST, o movimento sindical também nomeia como seu inimigo o agronegócio. No entanto, a identidade forjada para gerar unidade entre os trabalhadores no enfrentamento com esse inimigo é diferente da identidade construída pelo MST. Os agentes ligados ao MST se reconhecem e afirmam como sem-terra e camponeses, os ligados ao sindicalismo se reconhecem e afirmam como agricultores familiares, tal como aponta Carvalho:

Pra nós, nós não se vê assim, tipo, como sem-terra. [...]A gente nossa gente vem da agricultura familiar, porque é mais dessa luta sindical, entende? Tem ocupação tudo, mas não tem tanto aquela coisa de colocar o cara com a bandeira, os hino deles...acho que tem mais as questões dos trabalhadores mesmo[...] Pra nós, tipo assim, a luta nossa é ter a terra e produzir, garantir a dignidade pro agricultor. Então, tipo nisso nós estamos junto [com o MST], é tranquilo.

Versando sobre a diferença dos acampamentos do MST e do movimento sindical, Guarandi relata:

O acampamento que nós visitamos do MST para fazer o trabalho da EFA, nossa, não tinha nem comparação com as áreas nossa, do movimento sindical. Eles tinha lá um tanto de coisa, de jeito de fazer que é até complicado de ter explicar. Era mística, era grupo pra cuidar de quem bebia ou deixava de beber, de quem bagunçava, os grupos de jovens tinha as tarefa deles, tudo, assim, cozinha comunitária. [...] No movimento [sindical] não tem tanta coisa, o pessoal se organiza também, mas é diferente, é menos disso de debate o tempo todo, e isso, aquilo. [...] Conversa também e organiza pra enfrentar as briga na justiça, tem que organizar, um tem que ajudar o outro, mas não é que nem com as bandeiras dos sem-terras. Tem acampamento que as vez o pessoal já corta a terra, não fica junto, assim, aí organiza diferente, o pessoal vai mais plantar, tem a reunião lá de vez em quando mas não é que nem eles, que é tudo muito junto, coletivo que diz, né?

Já sobre o pós-conquista da terra, a militante Cacau, liderança do MST no Pará, reconhece que o papel do Movimento é de

organizar as famílias para que elas continuem na luta! E aí tem as nossas apostas....A educação entra muito forte, [...]mas vem junto as frentes que a gente trabalha aqui, de cooperação, que envolve a produção, saúde, mas tudo é na luta, com a conscientização das famílias, o tempo todo essa é a nossa orientação enquanto movimento [...] O assentado, para ele resistir, para nós estarmos no assentamento, como resistência, não é qualquer tipo de produção que tem que ter, a gente vê muito isso aqui, essa é a nossa aposta, a classe, a consciência! (Cacau).

Carvalho, líder do movimento sindical, questionado sobre o mesmo assunto, coloca ênfase no compromisso do movimento sindical com a produção e responde: “o nosso papel é ajudar os agricultor familiar a produzir, esse é que tem sido o desafio nosso [...] Porque se ele não tem um meio de vida, o que é que vai acontecer com ele, ele vai ter que passar a terra? Ele tem que ser agricultor [...] o nosso trabalho está mais voltado pra isso.”.

Conforme reflete Carvalho, a expressão agricultura familiar usada pelo sindicalismo local não remete ao “agronegocinho”. Ele relata: “A gente sabe que esse discurso é para acabar com o pequeno, ele tem que ter trator, ele tem que entrar no pacote químico, a gente sabe!”. Entretanto, ele próprio afirma:

O agricultor nosso ele não gosta de ser chamado de camponês, que parece que é, tipo assim, aquele tipo lá de trás, atrasado, ele quer ser visto que nem um cara mais avançado. O movimento, de uma certa forma, vê que o cara ele tem esse direito também [...] Esse termo, de 'agricultura familiar', eu acho que ele vem lá com o Pronaf, n/é?

Não como mero artifício de linguagem, mais efetivamente como força simbólica, o termo agricultura familiar reflete o poder das políticas públicas sobre a identidade da base social ligada ao movimento sindical.

O Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco de Babaçu (MIQCB) foi criado em 1991, abrangendo os estados do Tocantins (TO), Maranhão (MA), Piauí (PI) e Pará (PA), basicamente a região compreendida como zona de transição entre o bioma do cerrado e da floresta amazônica. Trata-se de uma ação coletiva formada exclusivamente por mulheres trabalhadoras rurais, que atuam na coleta e aproveitamento total do coco de babaçu, lutando “pela preservação dos babaçuais, pelo garantia das quebradeiras de coco à terra, por políticas governamentais voltadas para o extrativismo, pelo livre acesso aos babaçuais e pela equidade de gênero” (MIQCB, 2005, p. 4). Daí que as pautas mobilizadoras do MIQCB se constituem na fronteira entre questões sociais (de gênero e classe) e questões ambientais, entre direitos ligados à reprodução material e à reprodução cultural da vida.

As entrevistas realizadas com Areca, liderança do Movimento no PA, nos revelam os fatores que estimularam o surgimento do MIQCB, particularmente na região do sudeste do PA: a privatização das terras e das florestas da região, decorrente da expansão da fronteira agrícola rumo à Amazônia, a partir da década de 70; o aprofundamento do modelo agroexportador empresarial na região, com a integração das cadeias produtivas de mercadorias, a partir dos anos 90; a necessidade objetiva e intersubjetiva de sobreviver em interdependência com a natureza; a politização do campesinato que precisou se organizar para lutar contra sua desterritorialização e massacre; a

necessidade de garantir outro espaço para as mulheres que não o da opressão no espaço doméstico, dos maridos, e no espaço público, dos sindicatos de trabalhadores rurais.

Sobre os motivos que levaram à criação do MIQCB, Areca comenta:

Era assim, nós vivia escolhendo aonde nós queria morar. E aquela fartura, sempre aproveitando tudo das mata, do babaçu, aprendendo com as nossas mãe, avós [...]. Aí, depois da guerrilha, na ditadura, a gente não teve mais esse direito de escolher onde morar. Eles demarcaram toda a terra e assentaram quem eles quiseram, fazendeiro, deram pra empresa. Então, muita gente [...] perdeu a sua terra e não tinha justificativa, não tinha com quem discutir [...] Quando as terras foram sendo demarcada, foram tendo dono, aí a gente foi tendo o receio de ser barrados, né, a pisar nas propriedade [...] Então começou a devastação, né? Veio o gado, e eles tiraram a mata pra plantar grama, aí a madeira era pra vender ou pra fazer carvão pras siderúrgica, pras indústria.

Areca relata que, “antes da terra ter dono”, a floresta era preservada e, nela, o babaçu ocorria abundantemente. As famílias utilizavam todas as partes da palmeira para subsistência e, às vezes, comercializavam os subprodutos. Porém, nesse contexto em que os camponeses expropriados experimentaram um empobrecimento profundo, o babaçu se tornou uma saída econômica para as mulheres. Na entressafra agrícola, elas coletavam os frutos da palmeira, produziam óleo, sabão etc., e complementavam a renda familiar comercializando-os. Mas seu pedaço de terra (nesta fase a maioria em regime de posse) frequentemente era insuficiente para a coleta, outras sequer tinham conseguido permanecer no campo, indo morar nas “pontas de rua” das cidades ou vilas (arrebaldes). Isso significa que tinham que transgredir a ordem da propriedade, praticar a desobediência civil pela sobrevivência, num primeiro momento, e pela consciência com o MIQCB:

Aí a gente foi tendo o receio de ser barrados, n/é, a pisar nas propriedade [...] Mas quem precisava tinha que ir [...]. Nós não demos conta de entender a guerrilha, né? Tudo o que estava acontecendo [...] Pra gente, quando eles se manifestaram. Os guerrilheiro, logo foi o exército que cobriu. Então, logo ficou aquela questão que era o mal e o exército veio salvar a gente.[...] E todo aquele crescimento parecia que era assim, não podia parar, que era importante. Aí, chegou nos anos 70, em São Domingos, houve a mudança na Igreja, né. Antes, a gente tinha o padre uma vez por ano. Aí, nos anos 70 chegou a casa das freiras, os padres, aí começou a chamar a gente pra participar da celebração, do círculo bíblico. Daí dali a gente foi começando, né, a participar. Então foi achando que é correto, correto ter direitos, participar. [...] Quando a gente começou a participar e começou a entender que a questão [da guerrilha] era política, n/é - porque só foi agora mesmo, com os estudos que a gente viu isso certinho -, aí gente viu a diferença. Aí foi o que incentivou a gente a se organizar pra lutar contra o mal, que o mal era o Estado, a ditadura [...], lutar pelos nosso direito, não era assim o babaçu ainda, mas era também, porque era o direito né, de viver na terra, de participar. Aí esse povo foi fazer, como eles falam, invasão. Depois que já tinha bastante gente assentado, mesmo sem o Inera ter organizado, mas já estava todo mundo, muita gente, lá, já tinha ganhado força pra permanecer na terra, aí então o movimento sem terra criou-se. O sindicato foi cuidar mais dessa parte dos que já estavam assentados e criou-se o movimento dos sem terra porque tinha muita gente que tinha ficado de fora das terras [...]. Mas

teve também muita gente que ficou de fora, desorganizado, nas vilas, assim. Aí, nisso, foi aumentando as siderúrgica, queijeira, as cerâmicas [...] chegando gente pra trabalhar, as linha de trem pra levar o ferro, os outros produto crescendo.

Neste momento, de expansão do capital agroexportador na região é que o babaçu começa a se tornar propriamente uma questão social, colocando os interesses econômicos da indústria e a necessidade de sobrevivência das quebradeiras. De um lado, a crescente demanda energética para a produção de mercadorias já não podia ser suprida pelo carvão de madeira – afinal, a mata havia sido derrubada em favor da pecuária extensiva. De outro lado, o babaçu, que ainda ocorria na região (em fragmentos de matas e nas pastagens), possui uma casca que, transformada em carvão, tem alto poder de combustível. O fato do babaçu ser a primeira planta a rebrotar em meio ao pasto sempre foi malquisto pelos pecuaristas da região, que insistiam na destoca da palmeira em nome da monocultura do capim⁴⁴. O interesse da indústria pelo carvão de babaçu modificou a relação de alguns pecuaristas com a planta, que passa a ser vista por eles como mais uma fonte de lucro. Os babaçus, ao invés de serem cortados passam a ser mantidos e os pastos arrendados para catadores de babaçu, que depois revendem o produto para as carvoeiras.

Se antes a entrada “ilegal” das quebradeiras nas áreas privadas para a coleta do babaçu já era fonte de conflitos, a nova situação as expôs a mais limitações e riscos.

Aí foi ficando cada vez mais difícil pra nós [...] não ter a terra pra morar, pra pegar o coco. Não poder sobreviver mais das mata. [...] Antes, eles, os fazendeiro, muitos já não gostava. Depois foi ficando mais difícil [...] E teve muita violência, muita história triste nesses mato, nos pasto, com as companheira. Teve uma que foi e que não voltou mais⁴⁵.

O marco fundamental da criação do MIQCB foi o I Encontro das QCB, realizado em setembro de 1991, que reuniu mulheres do Mearim e da Baixada (MA), do Norte do Piauí e do Bico do Papagaio (fronteira Maranhão-Tocantins-Pará). A partir de então, essas mulheres iniciaram uma articulação política e produtiva que tem como objetivo fortalecer a capacidade produtiva das trabalhadoras extrativistas, a partir do uso sustentável da palmeira de babaçu, realçando-as como sujeitos de direito e agentes ambientais.

Na dimensão política, o movimento atua em regionais, por meio de reuniões periódicas nas quais as mulheres tecem diagnóstico de suas ações, levantam necessidades, monitoram suas tarefas etc. Esse cotidiano alimenta os encontros ampliados do MIQCB, onde as diretrizes de ação, estratégias, grandes análises do movimento são traçadas. Cada regional possui uma coordenadora

44 As palmeiras são as primeiras plantas a rebrotarem em meio a pastagem. Existe um banco de sementes na terra, plantado pelos animais que se alimentam do seu coco. Após o desmatamento, com a presença de luz, os frutos esquecidos pelos germinam e crescem. Os babaçuais dependem da cooperação dos animais para se renovarem.

45 Areca refere-se ao caso emblemático de uma quebradeira de coco que foi brutalmente estuprada, mordida por cachorros e assassinada por estar coletando o coco em terra privada

que é responsável por articular, dar formação, organizar a comunicação etc. com diferentes grupos de base. Os grupos de base atuam tanto na obtenção de matéria-prima, quando na produção dos subprodutos do babaçu, quanto nas decisões e organização política em regime de autogestão. A comercialização é feita por meio de uma cooperativa.

Comentando o funcionamento do MIQCB na regional Pará, que abrange os municípios de Palestina, Brejo Grande, São Domingos do Araguaia e São João do Araguaia, Areca explicita:

Nós hoje estamos contando com 7 grupo produtivo, são 4 mulher, 8 mulher, 10 mulher em cada grupo e esses grupos produz o azeite, produz o mesocarpo e participa das organizações, né? São chamadas para as reunião, e o nosso grupo todo mês faz uma reunião para cada uma colocar os seus problema, pra nós planejar o que nós vamos fazer...Assim que a gente leva o trabalho.

Segundo constatado no V Encontro do Movimento, realizado em 2004, o perfil das mulheres participantes do MIQCB, a deduzir pelas participantes do evento era o seguinte: assentadas rurais (37,23%), posseiras (10,46%), proprietárias (14,64%), moradoras em reservas (0,83%), quilombolas (0,83%), sem-terras (33,05%), e outros (2,96%) (MIQCB *apud* Barros, 2011).

Neste contexto, muitas vezes a identidade de quebradeiras é incrementada com outras identidades coletivas, realça Areca, dizendo: “As meninas do MST coloca o jeito que eles têm de organizar lá e aí a gente vai vendo se dá certo pra nós, se não e assim vai dialogando”. O diálogo, aliás, é um dos pressupostos metodológicos do repertório de luta das quebradeiras, assim como o é a fé crítica nas pessoas, entendidas como seres humanos condicionados mas não determinados pelo sistema capitalista em que vivem.

2.4. Considerações sobre o capítulo

No sudeste do Pará que, quanto mais a atuação do capital se intensificou tanto mais os movimentos precisaram superar as fronteiras de suas diferenças e encontrar convergências em suas identidades sociais e políticas, atuando em rede. Nessa aproximação produziram saberes sobre como transformar camponeses massacrados pela exclusão em sujeitos políticos, a revolta em luta organizada, o isolamento em ação coletiva, a necessidade em fator de conscientização.

De um lado, vimos que o avanço do capital sobre a Amazônia é um processo antigo e conectado aos interesses econômicos das companhias e corporações internacionais. Iniciada com o extrativismo florestal e consolidada com o agroextrativismo pecuário e minerário, a exploração do trabalho e da natureza na Amazônia esteve relacionada à regulamentação colonial e imperial (parte

da cena I), liberal (cena II), neoliberal e neodesenvolvimentista (cena III), fundamentais à reprodução do capital comercial, industrial e financeiro. O regime colonial iniciou e a ditadura intensificou a transformação do ecossistema amazônico em mercadoria, produzindo a corrosão da agricultura ecológica e do próprio campesinato. O regime democrático não foi capaz de reverter esse cenário, embora as liberdades políticas da democracia tenham sido fundamentais para que as lutas camponesas se fortalecessem na região, a ponto de se estruturarem em movimentos, vindo a construir seus próprios mecanismos de representação sócio-política, antes realizados por mediadores tais como a CEBs.

A organização dos camponeses em movimento reflete o grau mais avançado de politização, empoderamento e de abrangência da resistência camponesa, que veio de um acúmulo da resistência do campesinato florestal e do campesinato posseiro. Os movimentos estes que disputam a pauta sociopolítica da questão agrária, afirmam uma nova proposta de desenvolvimento para os territórios camponeses, defendem identidades socioculturais que fortalecem os vínculos dos trabalhadores com a terra e denunciam a democracia como uma construção muito limitada no interior do capitalismo, que a entrecorta por fortes traços de autoritarismo. Um aspecto que realça esse avanço qualitativo da ação sociopolítica camponesa são as redes de movimento, que se refletirão nas questões educacionais analisadas pela tese.

Sobre a rede, convém realçar suas origens, indicando que a convergência entre ações dos movimentos mencionados na seção anterior, significativa na história de resistência da região, não foram geradas do dia para a noite, mas na medida em que o movimento sindical e os movimentos sociais (MST e MIQCB) perceberam que tinham em comum: a mesma pauta pela qual se mobilizavam - o acesso à terra e o direito a serem camponeses; o mesmo opositor - o latifúndio; e a mesma situação a ser combatida e transformada - a inoperância do Incra em relação à reforma agrária. Neste contexto, reflete Paricá:

a gente percebeu, nós e os companheiros dos movimentos daqui, que a luta teria que ser coletiva, uma disputa grande, porque não tinha nada que fizesse o Estado realizar a reforma agrária. O Incra, na verdade, estava contra a reforma agrária [...] A polícia, que é o Estado, né, estava matando os trabalhadores.

Um episódio marca a construção desta rede de movimentos. Conforme Assis (2009), o MST havia logrado o assentamento de 541 famílias, na fazenda Rio Branco em 1993. Após essa conquista e amplo trabalho de base nas cidades da região de Marabá, as fileiras do movimento aumentaram com um contingente significativo de pessoas dispostas a lutar pela reforma agrária.

Então, em 1996, relata Nepomuceno (2007), o MST decidiu organizar uma marcha rumo a

Belém, para reivindicar do governo estadual a desapropriação da Fazenda Macaxeira. 2500 trabalhadores participaram. Uma das pausas da marcha foi às margens da estrada PA 150, no trecho conhecido como curva do S. Durante essa pausa, no dia 17 de abril, os manifestantes foram surpreendidos por 155 soldados da Polícia Militar (PM), enviados pelo governo estadual, em ônibus fretado pela mineradora Vale. Dezenove pessoas morreram na hora e nos anos seguintes mais três pessoas foram a óbito em decorrência dos ferimentos. Sessenta e seis manifestantes sobreviveram, mas carregam até hoje sequelas (físicas e psíquicas) da violência que sofreram. 46 vítimas não conseguiram nenhum tipo de reparação na justiça; vinte pessoas conseguiram depois de uma celeuma nos tribunais.

A violência do Estado se tornou notória – o massacre chocou a opinião pública. “Os conflitos aumentavam porque ninguém aceitou aquela situação, a sociedade, os movimentos”, relata Paricá.

Segundo Assis (2009), diante da situação conflitiva, o governo federal instalou em Marabá, em 1997, uma Superintendência Regional do Incra que, a despeito das demandas dos movimentos sociais, foi confiada a Petrus Emile Abi-Abib, funcionário Incra do Paraná e oficial da reserva do Exército brasileiro. Escolhido, segundo o governo federal, por ser um gestor com perfil mais técnico do que político, Petrus logo se aproximou dos fazendeiros, políticos e empresários da região, sendo envolvido em seus esquemas de poder. Ao mesmo tempo o superintendente se fechou ao diálogo com os movimentos sociais.

Como reação a essa postura, a Fetagri organizou um ato público durante o qual o Incra foi simbolicamente enterrado. Outros atos foram realizados sem qualquer avanço no diálogo com o Incra. Neste momento outros agentes de mediação sociotécnica e sociopolítica entram em cena se posicionando ao lado dos movimentos, tais como a Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Por intermédio da CPT e da CONTAG, os movimentos reivindicavam o desligamento de Petrus do cargo, o que não ocorreu; pela primeira vez na história da região os camponeses tiveram acesso a informação do orçamento do Incra, o que respaldou ainda mais a indignação camponesa (ALMEIDA, 2012).

A superintendência deflagrou uma ofensiva contra as lutas por reforma agrária: lideranças foram criminalizadas. O Incra desqualificava publicamente as demandas dos sem-terra, declarando, por exemplo, que faltavam sem-terra na região e os manifestantes não constituíam o público da reforma agrária (supostamente estudantes, desempregados, donas de casa etc.). O Incra também defendeu a modernização da agricultura nos assentamentos e, com isso, a diminuição do módulo

rural para reforma agrária de 50 para 25 hectares.

A partir de tal contexto, a Fetagri e o MST se uniram para organizar o primeiro acampamento em massa do prédio do Incra, em 1997. Sobre esse episódio, Carvalho, líder sindical e presidente da Fecat, recorda: “nós temos sim, as diferenças, n/é, com o MST [...] mas é tranquilo de acertar para a hora do vamos ver! [...] O acampamento aqui em frente ao INCRA, para “destravar” mesmo esse negócio da Reforma Agrária [...] Não saía nada, nem assentamento, nem nada, tudo estava amarrado.”

O MIQCB, por intermédio de sua liderança de São Domingos do Araguaia e de outras mulheres do movimento, assentadas rurais, também participou. Sobre essa participação, Areca comenta:

A gente teve a notícia, n/é, do Massacre de toda a luta. Era muito triste [...] O que a gente precisava fazer a gente fez, que foi participar junto com os companheiros do sindicato, junto com os sem-terra, da luta n/é? Que era uma luta nossa também [...] defender a terra para o povo, que sem ela não tem a vida pra gente, não tem o nosso trabalho. Defender os direitos das crianças, de estudar, de ter saúde pra elas. [...] Eles convidava nos assentamento, nos acampamento, nas reuniões. A gente participou, colocou aqueles problemas daqui de São Domingos, que foi aceito, levado também. [...]. Muita companheira nossa do MIQCB, de hoje, está assentada por causa dessas lutas.

A pauta do acampamento no prédio do Incra, segundo Assis (2009, p. 17), foi construída numa negociação e articulação intensa entre “agricultores assentados, as entidades de representação e os apoiadores dos acampamentos”. As lideranças percorriam assentamento e acampamentos e, conhecendo a realidade da questão agrária, iam incrementando um esboço de pauta a ser debatida em seminários e encontros regionais, posteriormente, eventos que serviriam também para a reflexão identitária dos movimentos: nesses eventos termos como “posseiros” e “trabalhadores rurais”, ligados a ideias de marginalidade ou mesmo de atraso, deram lugar a termos em que a identidade coletiva se afirmava como positiva: “sem-terra”, “agricultores familiares” e “assentados”, aos quais pouco depois se somaria o termo “quebradeiras de coco”. A mudança terminológica caracterizou mesmo um salto na história do campesinato da região e evidenciou sua diversidade sociopolítica e socioambiental.

A pauta levada para negociação durante as ocupação do Incra se dividia em dois pontos: questões gerais e questões específicas. As questões gerais eram, por exemplo, o desligamento do superintendente do INCRA, a abertura das planilhas de gastos e o retorno ao módulo rural de 50 hectares. Apenas depois de vencidas essas pautas se passaria para as específicas dirigidas ao Incra, tais como: vistoriar e desapropriar áreas para a reforma agrária, liberar crédito para infraestrutura,

habitação e produção nos assentamentos, respeitando as demandas da cultura e tradição camponesa.

Os acampamentos no Incra eram grandes atos e chegaram a envolver 40 mil manifestantes, entre camponeses e cidadãos. Em uma das cartas remetidas pelo movimento sindical aos acampados e assentados, bem como às associações de produtores rurais, apelando por sua participação, lia-se:

Vocês que estão em áreas de ocupação e querem que ela seja desapropriada e transformada num Projeto de Assentamento ou vocês que moram em um Projeto de Assentamento e precisam de estradas, créditos, escolas... não fiquem de fora, se organizem e venham lutar por seus direitos (FETAGRI *apud* ASSIS, 2009, p. 126).

Foram quase 20 dias de acampamento auto-organizado e com fortes propósitos educativos: as assembleias, a rádio Cipó, as interlocuções com a mídia, tudo tinha propósito de informar, indignar e formar a todos sobre a questão agrária regional. Os movimentos sociais faziam questão de ir à imprensa para explicar os motivos do acampamento, visando “apresentar os camponeses como um importante ator social e portador de uma proposta de desenvolvimento. Havia um jogo intenso de legitimação e deslegitimação” (ASSIS, 2009, p. 25).

Os movimentos conseguiram, enfim, obrigar o governo federal e o governo estadual a realizar uma política importante de distribuição de terras no sudeste do Pará, que viria a ser ampliada nos anos 2000, quando a Amazônia efetivamente se tornou válvula para os conflitos sociais das regiões de interesse do agronegócio e os assentamentos foram percebidos como uma forma de expansão da fronteira agrícola sobre a floresta. Atualmente, são 505 projetos de assentamento no sudeste do Pará, que ocupam 1.205.254 alqueires (32,4 % da superfície estadual – 26 mil km²), onde vivem acima de 66.000 famílias (INCRA, 2015).

O reconhecimento jurídico desses territórios camponeses significou uma vitória para as famílias, ao mesmo tempo em que as colocou em uma “encruzilhada social”: a da necessidade de seguir lutando, em movimento e em rede, a fim de conquistar os demais direitos necessários à sua reprodução como camponeses. Assim, os movimentos se afirmam como porta-vozes de um categoria social anunciadora de futuro, realçando o propósito camponês em transformar “terras de negócio” em “terras de trabalho”, gerando benefícios à toda a sociedade, mediante a produção de alimentos e de agrobiodiversidade.

Conforme mostrarei no capítulo seguinte, outros acampamentos no Incra foram mobilizados para defender o direito à educação e à produção nas áreas de assentamento, já com a participação de novos entes da sociedade afeitos à reforma agrária. Entre eles vão se destacar um grupo de professores da Universidade Federal do Pará (UFPA) que, ao lado da CPT, tornam-se agentes de

formação sociopolítica e sociotécnica dos camponeses, atuando ainda como mediadores para consolidar pautas camponesas ligadas à formação (escolar e para o trabalho) e a outros direitos. Neste processo de luta coletiva, as questões da educação e produção adquiriram certa autonomia e passaram a ser debatidas em fóruns e conselhos, que se tornaram espaços de enriquecimento reflexivo dos agentes da rede de movimentos. Nesses espaços, a capacidade dos participantes de interpretar a realidade do campesinato e de propor meios de solucionar os problemas foi se complexificando. A educação do campo foi sendo percebida como paradigma necessário à emancipação camponesa desde que ligada à práxis de formação integral dos camponeses para o desenvolvimento sustentável do campo. Sob tal perspectiva a rede de movimentos do sudeste do Pará aproximou a educação do campo da agroecologia e do cooperativismo popular, pensando em potencializar a formação dos camponeses para outros modelos de produção agrícola e de geração de trabalho e renda nos assentamentos rurais.

III. NECESSIDADES E PROCESSOS FORMATIVOS NAS PRÁTICAS DE ECONOMIA SOLIDÁRIA E DE AGROECOLOGIA DOS ASSENTADOS

Conforme evidenciado no capítulo anterior, as lutas do campesinato do sudeste do Pará redundaram na implantação de mais de 500 assentamentos na região. Desse total, afirma Assis (2007), a maioria foi criada no período de entre 1987 e 1988, em função das mobilizações impulsionadas pelo Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) e, entre 1996 e 2000, em razão da reação dos trabalhadores ao Massacre de Eldorado dos Carajás, que repercutiu internacionalmente. No entanto, ainda existem no sudeste paraense inúmeros acampamentos de trabalhadores rurais aguardando que o Estado inclua as áreas nas políticas de reforma agrária. Durante o evento de lançamento do Observatório Socioambiental da CPT, em 2013, divulgou-se que:

Nos últimos anos, foram feitas mais de 92 novas ocupações, envolvendo 19.200 famílias, que não culminaram em assentamentos. Pondo em prática expedientes da época da ditadura, as grandes empresas e o Estado têm difundido agressivas propagandas para atrair famílias pobres para a região. A promessa são empregos na construção civil das obras do PAC, por exemplo, ou na pecuária e mineração. A mineradora Vale criou uma linha férrea de transporte de passageiros, que só funciona no sentido Maranhão-Pará, com passagens a preços baixos. Quando chegam ao Pará, as massas de trabalhadores não encontram os prometidos empregos, tendo que submeter-se a trabalhos precários e degradantes, incapazes de cobrirem custos com moradia, que crescem com a vertiginosa especulação imobiliária da região. Sem “eira e nem beira”, as famílias vislumbram na conquista da terra e, portanto, nos assentamentos, sua última esperança, ou nas ocupações urbanas seu único destino (Diário de Campo, 18/4/13).

Os referidos acampamentos rurais são organizados principalmente pelo MST e FETAGRI, que empregam metodologias complexas, educativas, na organização das famílias, a fim de que se unam, podendo sobreviver em condições hostis e se politizar para resistir às reintegrações de posse, ataques de jagunços e outras ações violentas emanadas do Estado e do capital. Nos assentamentos, nota-se também a influência desses dois movimentos sociais na organização das famílias e na dinamização sociopolítica dos territórios.

Embora signifiquem uma verdadeira escola de educação popular para seus partícipes, os assentamentos e acampamentos acabam por ser um teste de resistência pelo qual muitas famílias não conseguem passar. Tratadas à margem da cidadania ano após ano, quando acampadas, muitas acabam abandonando a luta camponesa. Nos assentamentos a negação dos direitos também prejudica a vida das famílias. A população fica vulnerável, por exemplo, à atuação dos madeireiros que se oferecerem para construir estradas nos assentamentos em troca das madeiras, acelerando, assim, a degradação ambiental. Guarandi comenta que:

[...] eles [madeireiros] sabem que é difícil a situação, que não tem estrada, que o caboclo está lá isolado. Aí fica fácil. Eles falam “olha, eu venho e abro a estrada aqui, e em troca em fico com as toras” [...] Mas, quando não é assim, eles também entram e vão tirando a madeira sem licença mesmo, sem nada em troca. E o assentado, acaba que não pode..., não tem como fazer nada, né, não tem recurso nem pra chamar uma polícia, um telefone.

Depois dos assentamentos se encontrarem desmatados, é chegada a hora das empresas agropecuárias convencerem os assentados a produzirem gado, por meio de expedientes propagandísticos durante as festas das comunidades assentadas e eventos culturais. Imiscuídas verticalmente na cadeia da pecuária, as famílias tendem a deixar de lado o cultivo de alimentos. Isto porque sem assistência técnica⁴⁶, com dificuldades para acessar o Pronaf e para transportar os excedentes até o mercado consumidor próximo (alguns assentamentos distam 200 km das cidades em estrada de chão do assentamento), parece mais vantajoso criar o gado, que não é perecível, pode ser vaquejado no espaço sem transporte e pode ser vendido para os frigoríficos na região.

Nesse contexto, a tendência é a degradação progressiva do ambiente e das condições econômicas da vida nos assentamentos, comenta Tanheiro: “o assentado passa a ter dívida na loja agropecuária, porque tem que vacinar o gado e tudo, começa a gastar com o supermercado e o quintal da casa dele acaba ficando limpo, desmatado, sem fruta, para dar lugar pro gado. Ele não pode abater em casa, é proibido, fica refém do preço do frigorífico”. O desfecho dessa situação é a venda de terra entre os assentados ou mesmo para fazendeiros da região, em um processo de reconcentração fundiária, realça Mogno.

Entretanto, apesar das inúmeras debilidades da política de reforma agrária, que não asseguram aos assentados todos seus direitos, produzindo sua vulnerabilidade ao capital, os assentamentos constituem um trunfo para a continuidade da luta social, o que levou Sauer (2005) a chamá-los de “encruzilhadas sociais”. No acampamento, comenta Paricá, como uma forma de repressão da ocupação, o Estado se furta, por exemplo, a implantar escolas para as crianças, argumentando que não se pode escolarizar em área de conflito; as lideranças sofrem inúmeros processos judiciais e são criminalizadas pelas lutas de reforma agrária etc. No assentamento, a legalidade do vínculo das famílias com a terra as protege, mesmo que relativamente, da expropriação, além de gerar um contexto para que possam continuar lutando com legitimidade por seus direitos.

⁴⁶ Das mais de 70 mil famílias assentadas pelo Incra no sudeste do Pará, apenas 32.348 receberam serviços de Assistência Técnica e Extensão Rural em 2013. (IINCRA, 2015)

Mas há de se escolher entre seguir lutando e acomodar-se na precariedade dos assentamentos. Referindo-se a isso, Caldart (2004) aponta que um dos desafios dos agentes populares da reforma agrária é cultivar entre os assentados o “costume de movimento”. Esse costume, sobretudo para os trabalhadores que tiveram origem camponesa (mesmo remota), significará frustrar uma expectativa de estabilização imediata e aprender novos padrões de comportamento/pensamento:

Quando o sem-terra de origem camponesa entra na terra que agora sabe ser sua, entra junto toda a tradição ou herança cultural que carrega de muitas gerações de vida e trabalho no campo. Voltam com a força desse seu reencontro (agora com chance de ser definitivo) com a vida na terra, os costumes, a visão de mundo, os valores em que foi baseada sua formação humana até então. Entram também, mas de modo mais frágil e tímido, esses outros aprendizados que começou a desenvolver desde o processo de preparação da sua decisão de participar da ocupação da terra, e então lutar pela salvação de seu próprio destino enquanto trabalhador do campo. São mais frágeis porque recentes e culturalmente pouco consolidados, tendo sido provocados por um tempo de muita tensão social e pessoal, em que o conflito entre a bagagem que trazia e a novidade do que estava sendo desafiado a fazer, até pôde ser relativizado em função de algo bem mais importante naquele momento, que era a própria preservação da vida, da sua e de sua família. Mas, quando chega no assentamento, sua expectativa maior é voltar à vida normal, certamente bem diferente daquela experimentada debaixo das lonas pretas, e talvez muito próxima ao tipo de experiência que já teve em algum momento anterior de sua trajetória de trabalhador do campo (CALDART, 2004, p. 193-4).

Mas como fazer com que as famílias que receberam a parte mais relevante do que buscavam (a terra) continuem agregadas em torno de novas lutas? Nesse sentido, podemos dizer que os assentamentos também são uma encruzilhada para os movimentos, pois lhes é desafiador ter que provocar entre as famílias uma práxis na qual o “desejo de estabilidade”, vindo de vivências anteriores, seja superado (ou pelo menos conciliado) pela “necessidade de movimento permanente”. Necessidade esta que remete a novas formas de organizar a vida e as relações sociais no assentamento (CALDART, *id*).

Neste contexto, os movimentos estimulam as famílias, paralelamente à luta por arrancar direitos do Estado, a desenvolverem suas próprias estratégias de sobrevivência, por meio de dois tipos de organizações nos assentamentos: as dirigidas a dinamizar a produção, entre as quais se incluem as cooperativas, projetos de produção comunitária, associações; e as organizações para garantir benefícios sociais aos assentados, que se iniciam como projetos autônomos de lazer, cultura e educação, por exemplo, podendo transcender para a esfera da demanda social ao Estado (SAUER, 2005). Sob tal prisma, Sauer conclui que o assentamento é:

[...] o lugar onde diferentes biografias se encontram – ou ampliam os encontros

iniciados nos acampamentos – e iniciam novos processos de interação e identidade sociais, gerando novos atores sociais e políticos. Esses atores terão como principais fatores de mediação real e simbólica (interna e externa) a terra, o trabalho e a produção (SAUER, 2005, p. 61).

Por meio desses processos de interação e identidade, desenvolvidos nos vínculos entre os assentados, os movimentos e suas redes, é que perspectivas relacionadas ao desenvolvimento sustentável dos assentamentos, tais como a agroecologia, a educação do campo, a economia associativa (também designada de economia solidária) passam a adentrar as áreas de reforma agrária.

O objetivo deste capítulo é observar as práticas de organização produtiva dos assentados rurais no sudeste do Pará, amparados pelos movimentos camponeses, focalizando os processos de formação para o trabalho, na perspectiva de transição de modelos convencionais e heterogestionários de agricultura para modelos ecológicos e autogestionários. Trato especificamente das iniciativas promovidas pelo MST, FETAGRI e MIQCB na região, com atenção às características dos programas de formação para o trabalho, suas metodologias, alcance, parcerias, concepções e saberes gerados.

Vale aqui uma digressão histórica para justificar porque camponeses, que geralmente são detentores do saber agrícola e geram sua economia de modo parcialmente autônomo em relação ao mercado, precisaram ser formados para produzir na terra e gerar renda.

Grande parte do campesinato, que participou das lutas históricas pela terra no Pará, foi formada por migrantes nordestinos atraídos pelas correntes migratórias da economia do caucho. Foram estes trabalhadores que se tornaram posseiros, carregando muitos saberes do trabalho rural, mas não necessariamente aplicáveis ao novo ecossistema de transição cerrado/floresta (área de ecótono). Os saberes utilizados para cultivar o sertão nordestino, por exemplo, já não eram suficientes para a intervenção agrícola exigida no novo contexto: as técnicas para manejar a natureza em convivência com a seca não poderiam ser simplesmente replicadas no ambiente úmido da Amazônia; os tipos de caça da caatinga não estariam mais disponíveis; os frutos da floresta, que muitos sequer podiam identificar como comida, desagradavam ao paladar educado para apreciar alimentos da sequeidão.

Estes trabalhadores teriam que renovar sua cultura camponesa. Nesse contexto, que remonta ao início do séc XX, foram fundamentais os vínculos internos do campesinato e os vínculos externos das comunidades camponesas com os povos indígenas da localidade. Internamente, as relações se basearam na reciprocidade e na solidariedade. Os vínculos externos foram travados com

os povos indígenas e supriram a demanda de conhecimento sobre o ambiente amazônico.

No regime dos seringais, frequentemente a agricultura era proibida, visando aumentar a dependência dos seringueiros aos barracões do aviação, o que obstaculizou a chance dos trabalhadores migrantes aprenderem a cultivar a floresta (PORTO-GONÇALVES, 2015). Tudo isso os prejudicou quando, falida a economia do caucho, ocuparam a terra. Por outro lado, as relações com os indígenas, os guardiões do saber agrícola, era tensionada por meio da memória da exploração pelos seringueiros não índios durante a economia extrativista, no momento em que a economia da borracha iniciou sua derrocada.

Nesse contexto, as primeiras aproximações entre posseiros e índios foram muito conflituosas. Caroba, que atua no CIMI, relata que os posseiros solteiros costumavam prender as mulheres índias para com elas se casarem, o que se dava em episódios bastante violentos. Com o passar do tempo e a integração das mulheres índias às comunidades camponesas, aos poucos os saberes agrícolas autóctone foram chegando aos posseiros.

Pequiá, sócio da Coofama, revisita sua memória socioambiental e me relata que os camponeses egressos da economia do caucho do sudeste do Pará aprenderam com os indígenas a agricultura de corte e queima. Este tipo de agricultura, conhecida como coivara, é uma das principais técnicas agrícolas dos indígenas dos trópicos. Conforme Pedroso-Jr, Murrieta e Adams (2008, p. 155), “Na Amazônia, onde grande parte das espécies vegetais silvestres não é comestível ou possui difícil acesso para coleta, a agricultura de corte e queima foi uma estratégia adaptativa importantíssima para a economia de subsistência[...]”.

Com a coivara, aponta Torres (2011), o campesinato do Pará passou a produzir mandioca, cará, inhame, batata, amendoim, milho e também melancia e manga em sistemas policultores. A mandioca, nativa da Amazônia e domesticada⁴⁷ pelos indígenas, se tornou um dos principais ingredientes da vida dos camponeses. Mas a coivara também lhes fornecia caça, completando uma dieta segura e nutritiva. Os sistemas campesinos amazônicos, com base em conhecimento autóctone, passaram a prever o uso múltiplo dos recursos do espaço: compatibilizando silvicultura e a agricultura. Os agricultores desenvolveram uma economia fundamentada na produção direta dos

⁴⁷ A domesticação é um tipo de evolução de plantas e de animais induzida pelos agricultores em mais de 10 mil anos de observação e manipulação da natureza. Domesticar é o processo pelo qual as populações humanas selecionam, voluntária ou involuntariamente, as variedades com potencial alimentar e, manipulando-as, fizeram com que elas desenvolvessem certas características desejáveis (MAZOYER; ROUDART, 2010). A mandioca (*Manihot esculenta*), por exemplo, era pouco utilizada na alimentação humana antes da pressão seletiva dos indígenas e do aperfeiçoamento das técnicas de cultivo (por reprodução vegetativa). Por meio de processos como este, afirma Porto-Gonçalves (2006, p. 209), é que a humanidade conseguiu a segurança alimentar

meios de vida e, somente de modo residual, direcionada ao mercado.

Com o avanço do capital sobre o sudeste do Pará na década de 1970, todo esse acúmulo de saber agroecológico pelos trabalhadores do “campesinato florestal” foi drasticamente prejudicado, na medida em que os camponeses e seus mestres autóctones foram expropriados, reassentados ou mesmo massacrados, conforme evidenciei no capítulo anterior.

Assim, segundo afirmação de Andiroba, e considerando a realidade anteriormente tratada, a primeira experiência do campesinato posseiro, quando se tornou assentado, “sem informação e assistência [...], foi destruir tudo o que tinha na Amazônia, tudo o que tinha de ecossistema pra, primeiro produzir roça, arroz, lavoura branca como o pessoal daqui chama, e, depois, plantar o capim [...] e o gado”.

Os camponeses, que conquistaram a terra, em um primeiro momento, adotaram a pecuária por conta da dificuldade de mobilidade e de acesso a mercados e à renda. Recorda Andiroba:

quando os agricultores chegam [nos assentamentos], não tinha nem um tipo de estrada, eles abriam uma picada na mata, [...] 40 km, 50 km na picada, com o rancho nas costas, para chegar no lugar de moradia [...] muitos desses agricultores que plantavam roça, lavoura branca e tudo, eles não conseguiam comercializar seus produtos, e não tinha preço.[...] Por outro lado, a opção desses agricultores pelo gado parece a única opção. [...] muitos vão ficar no gado, porque o gado é mais possível de tocar, de andar [...].

No entanto, já no início dos anos 90, o Estado era um importante indutor da pecuarização da região, por meio de financiamentos, relembra Guarandi: “[...] o projeto que tinha pro assentado era 9 cabeça de vaca e um toro... O pacote praticamente ele já vinha pronto e o agricultor ou ele pegava ou ficava sem projeto [...]se conseguisse, né? Era pelo FNO [Fundo Constitucional de Financiamento do Norte]”.

Os próprios camponeses assentados ao longo do tempo foram notando a ineficiência energética e econômica de seus métodos de trabalho e de suas apostas produtivas na pecuária:

eles perceberam que aos produtos da agropecuária não eram baratos [...] os igarapés foram secando, e outros problemas também, porque a alimentação foi sendo sacrificada porque o preço do gado variava muito e eles foram transformando boa parte da terra, n/é, em pasto, não tinha aquela dedicação para a roça de subsistência (Andiroba).

Ao mesmo tempo, a replicação de cultivos praticados no Maranhão, tal como do arroz, sem as necessárias adaptações técnicas à nova ecologia da floresta, fez proliferar pragas e doenças nas lavouras dos assentados e posseiros.

Tais problemas foram por eles levados às suas instâncias de organização. Primeiro ao

sindicalismo e mais tarde ao MST. As oposições sindicais, que haviam recuperado os sindicatos das mãos dos pelegos e faziam enfrentamento ao sistema sindical municipalista, hierarquizado e assistencialista, entram em cena. Essa entrada tem como uma de suas principais estratégias um programa educativo de formação agrícola ecológica para seus representados. Posteriormente, esse programa viria a ser incrementado e, em certo sentido, até deslocado para o incentivo sindical à estruturação de cooperativas entre os assentados rurais. Com pesos e medidas variados, o MST e o MIQCB também incluíram em seus expedientes o temário da agroecologia e do cooperativismo, como exploro nas próximas seções.

3.1. O movimento sindical da Federação de Trabalhadores da Agricultura (FETAGRI)

O programa educativo de formação agrícola pensado pelos sindicatos progressistas, na passagem dos anos 80 para os 90, já trazia características ecológicas. Na perspectiva sindical, o modelo de trabalho na terra, para ser capaz de impulsionar a autonomia dos agricultores, não poderia subjugá-los às leis de mercados e nem contrariar as próprias leis da natureza. Segundo Angelim, “já tinha essa visão no sindicato, que aquilo ali de gado e gado, do arroz daquele jeito, não ia dar certo pro agricultor daqui. Não dava pra fazer do jeito que eles sabiam na Bahia ou no Maranhão, porque aqui é floresta e o sistema tem que ser outro”. Para esse outro sistema, outros saberes eram necessários.

A fim de identificar pelo menos as principais características deste outro sistema e concretizar oportunidades formativas agrícolas para os camponeses, as lideranças sindicais se articularam em rede com professores progressistas da UFPA. A Universidade se apresentaria, desde então, como um importante agente de mediação sociotécnica entre as comunidades camponesas e os saberes ligados à produção agroecológica e à geração de renda, mas também ligados aos direitos humanos dos camponeses. Faz-se necessário aqui reconstruir como se formou essa rede entre movimento sindical e Universidade.

Os camponeses que ainda não haviam obtido o título das terras sofriam os reveses da judicialização da questão agrária. Ao mesmo tempo, nos anos 1980, a presença marcante dos camponeses no sudeste do Pará e o crescente fervilhar de suas lutas sociais atraíram a atenção de um grupo de professores da UFPA/Belém, liderados por Jean Hébette.

Com interesses diferentes, mas complementares, sindicatos e academia se uniram. Os sindicatos se tornaram, ao mesmo tempo, objetos de pesquisa e parceiros do grupo de Jean Hébette,

responsável por dinamizar um ciclo muito importante da formação dos camponeses, que começaria no plano da capacitação técnica e política e culminaria em estruturas permanentes de escolarização do campesinato.

O primeiro dispositivo criado para promover a educação dos camponeses foi o Centro Agroambiental do Tocantins (CAT), registrado em 1988, segundo Mogno, como um programa de extensão da UFPA. Outros parceiros se integraram à iniciativa, tais como o *Groupe de Recherche et d'Échanges Technologiques* (França), e a Comissão Pastoral da Terra (CPT). O CAT tinha como objetivo “permitir a estabilização da agricultura familiar, melhorar a gestão dos recursos naturais, principalmente florestais, e consolidar os sindicatos de trabalhadores rurais como ator fundamental na luta por terra e por direitos” (ALMEIDA, 2011, p.7).

Para atender esse propósito, se evidenciou com o passar do tempo que um programa de extensão não bastaria, provocando assim a constituição de uma personalidade jurídica para o CAT: a Fundação Agrária do Tocantins-Araguaia (FATA)⁴⁸. Era necessário ainda criar uma organização que concatenasse as pesquisas sobre aquela realidade em ebulição: fundaram o Laboratório Sócio-Agrônomo do Tocantins (LASAT)⁴⁹ na UFPA/Campus Marabá⁵⁰. De acordo com Angelim, a formação do campesinato tal como praticada por essas organizações, que atuavam em rede, já se dava na perspectiva agroecológica, muito embora o termo ainda não fosse empregado:

não se falava assim, talvez, de agroecologia, mas já se falava do meio ambiente, da árvore, não sei que, de diversificar [...] eu fui presidente da FATA e nessa época já tinha esse debate, que entrava na formação, em tudo quanto era cursinho [...] Mas não era só o professor que falava, o técnico, já tinha nessa época isso tudo, já tinha uma visão de valorizar aquele agricultor que, como eu falo, [...] o pomar dele é uma salada de fruta, o quintal dele é uma arca de noé, e ele tem o jardim dele do Éden [...], ele tem tudo porque ele mesmo é que tem que produzir a proteína dele, as vitamina dele, ele vai ter que produzir tudo o que ele precisa.[...] Isso, não é só, assim..., a Fata, entende, que ensinou, o Lasat. Não. Muitos já trazia lá de trás [...], os que foram, atravessaram os massacres, que vieram por aí, já traziam das tradição deles, dos indígenas. O que nós fazia era pegar esses aí e mostrar que ele estava era muito bem! [...] nessa situação não posso dizer que era a maioria, não, não era, mesmo, era mesmo pouco agricultor assim, mas tinha.

Conforme Angelim, a consciência socioambiental já era propagada no âmbito das ações das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) na região nos anos 70, mas não era possível se materializar

48 A Fata também funcionou como um instrumento de integração sindical, representando 6 sindicatos da região.

49 O Lasat, atrelado à estrutura de pesquisa da UFPA (campus Marabá), deu origem ao Programa de Agricultura Familiar da UFPA (NEAF), que realiza atividades de pesquisa-formação-desenvolvimento na temática das agriculturas familiares amazônicas, e que atualmente também congrega o Laboratório Agroecológico da Transamazônica (LAET), da UFPA Altamira.

50 O campus Marabá foi fundado em 1987.

em um projeto produtivo porque os camponeses tinham que dirigir suas energias para a luta pela terra, constantemente ameaçada pelo capital e pelas obras do Programa de Integração Nacional (PIN). Nas palavras de Angelim:

me lembro muito bem, nos anos 70, só pra você ver, a gente era chamado de melancia. Aí vou te dizer porque: verde por fora e vermelho por dentro [...]. Quem falava agroecologia, de ecologia, de meio ambiente não sei o que, naquele tempo, era subversivo. [...] Nos anos 80 [...] o Noé, da Casa da Cultura, me lembro que uma vez ele fez, na semana da castanha [...], uma exposição com foto das árvores derrubadas, mas também muda de castanha e tudo. E uma noite eles derrubaram tudo o que ele tinha lá, quebraram e era até perigoso de pegar um tiro, né? Então, eu acho que a mentalidade, eu acho que os posseiro [...] talvez até já tinha esse pensamento, que era vamos cuidar da mata. Não era bem da mata, era mais vamos cuidar da árvore, a árvore, claro, visto de uma maneira econômica também, fruta, é ... até de madeira [...] Mas como é que isso ia parar nas roças deles se chegava o fazendeiro pra expulsar todo mundo, o Estado, se nem dava tempo dele plantar, cuidar, de observar, [...] dele aprender como é que faz [...] Aí foi se perdendo [...]. então teve esse trabalho da FATA, de tudo, de ensinar e não sei que.

Nesse contexto, incrementado posteriormente por outras iniciativas de formação para o trabalho agrícola, a produção dos camponeses sindicalizados melhorou. Eles adotaram sistemas diversificados de produção, baseados em culturas perenes, sobretudo frutas, mas também em culturas de ciclo médio e curto.

No entanto, a corrosão dos preços agrícolas e a exploração dos camponeses pelos atravessadores viriam a limitar a expansão de sua capacidade produtiva e de geração de renda. Surgiu, assim, a necessidade de criação de um mecanismo capaz de inserir a produção camponesa no mercado em melhores condições de barganha e de favorecer outros aspectos da economia camponesa para além da geração de renda. Sob tal perspectiva, emergiram as cooperativas camponesas do sudeste do Pará, ligadas ao movimento sindical.

3.1.1. A Federação de Cooperativas Araguaia-Tocantins (FECAT)

Com o apoio dos sindicatos rurais ligados à FATA, surgiria a Cooperativa Camponesa do Araguaia-Tocantins (COOCAT), em 1992, e, posteriormente, como desdobramento dela, cinco outras cooperativas: a Cooperativa Mista da Agricultura Familiar de Eldorado dos Carajás - COOMAFEC; a Cooperativa Mista da Agricultura Familiar de Itupiranga – COOMAFI; a Cooperativa Mista da Agricultura Familiar de Marabá – COOMFAMA; a Cooperativa Mista da Agricultura Familiar de São João do Araguaia – COOMASJA; e a Cooperativa Mista da Agricultura Familiar de São Domingos do Araguaia – COOMASDA. Essas cinco cooperativas, somadas à

Cooperativa Mista dos Produtores Rurais da Região de Carajás - COOPER e à Cooperativa Agroextrativista de Nova Ipixuna - COORENTÃO, estão reunidas na Federação de Cooperativas Araguaia-Tocantins (FECAT).

A FECAT é uma cooperativa de segundo grau, sediada em Marabá, cujos objetivos estatutários são:

Promover o desenvolvimento de uma agricultura familiar baseada na preservação e convivência com a agrobiodiversidade local, sustentada através da união das cooperativas associadas e da representação política em defesa de seus interesses sociais, assistenciais e econômicos, viabilizando o desenvolvimento da comercialização de produtos oriundos da agricultura familiar, orientando e integrando suas atividades, bem como facilitando a utilização recíproca de serviços (FECAT, 2012).

Diante de tais objetivos, a Federação atua em diferentes frentes: extensão rural; agro-industrialização de polpas de frutas (marca Tentação Amazônica); comercialização; acesso e controle social das políticas públicas para agricultura familiar; mediação de oportunidades formativas (escolares e não escolares) para seus sócios; e captação e execução de projetos estratégicos ao fortalecimento do cooperativismo. Para isso, conta com uma estrutura de escritório, duas agroindústrias de processamento de polpas e veículos.

A gestão da Federação é feita por seus representantes legais, cuja função é fazer com que as deliberações da assembleia das cooperativas associadas sejam cumpridas no dia-a-dia da Federação, nas atividades técnico-administrativas e da agroindústria. Para isso, contam como o apoio de duas equipes: uma técnico-administrativa, composta por um gerente de administração, produção e projetos, três técnicos agropecuários e uma secretária; e uma equipe de produção, que atua na agroindústria de Marabá. Nas cooperativas de primeiro grau, geralmente é o próprio corpo diretivo que realiza as atividades técnico-administrativas, mas há casos também de se formarem equipes de apoio técnico. Não há uma regra, diz Tanheiro, membro da direção da FECAT, “cada cooperativa nossa funciona de uma forma e a FECAT não tem ingerência nesses processos”. A maioria do corpo técnico-administrativo é remunerada pelo regime de CLT e os cooperados que fazem parte da direção o são pelo sistema de pró-labore.

Como se tratam de cooperativas de comercialização, cumpre realçar que as rendas das cooperativas de primeiro grau são obtidas por meio das vendas de frutas para a FECAT, mas também de vendas de outros alimentos agrícolas para diferentes compradores: cidadãos, pela venda direta em lojas e feiras, para empresas e para o Estado. A Coofama, por exemplo, além de vender para a FECAT, vende para o Programa Nacional de Aquisição de Alimentos (PAA) e para o

Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), e possui uma loja em Marabá, que comercializa as polpas de fruta que compra da FECAT e outros hortifrúteis produzidos pelos seus sócios, bem como o azeite de babaçu produzido pelas Quebradeiras de Coco do MIQCB. A FECAT gera renda a partir da comercialização de polpas de frutas processadas em suas agroindústrias, além da comercialização de diversos outros produtos alimentares para o PNAE. As cooperativas cumprem um papel fundamental na participação dos camponeses do sudeste do Pará nos programas de compras institucionais.

Ao vivenciarem o trabalho associado nesse complexo cooperativo, como gestores ou como agricultores, os membros da FECAT são estimulados a desenvolver um conjunto de saberes bastante complexo, que podem ser identificados com habilidades políticas, técnicas, socioculturais e escolares, voltadas a garantir a sua autonomia (ou autogestão) no empreendimento econômico. Mas este desenvolvimento de saberes é atravessado por inúmeros condicionamentos, que brotam das contradições entre o contexto capitalista e a lógica cooperativista, entre projetos e demandas individuais e coletivas, entre o histórico de exclusão dos trabalhadores e a tentativa de darem um rumo emancipador a sua história.

Como um exemplo destes condicionamentos, a ideia de “autogestão parcial” se apresenta como um “gargalo” nos coletivos que buscam se orientar por uma gestão democrática. Segundo Faria (2009), a autogestão de trabalhadores não pode manifestar-se plenamente, apenas parcialmente, em células econômicas isoladas no interior do capitalismo. A tomada de decisão coletiva, característica dos processos autogestionários e típico de relações sociais e instituições democráticas, depende do empoderamento dos agentes para se colocarem na posição de quem decide. No caso das decisões coletivas nas cooperativas, elas dependem fundamentalmente de que os sócios tenham a posse e sejam capazes de manter o controle dos meios de produção. Em se tratando das cooperativas de comercialização de primeiro e segundo grau em estudo, os meios de produção são os imóveis das cooperativas (sedes administrativas, agroindústrias), seus maquinários e equipamentos gerenciais, seus capitais, força de trabalho, incluindo aqui a inteligência humana.

O exercício de autogestão dos meios de produção ensinou aos meus entrevistados algumas lições essenciais: uma delas é que o processo de tomada de decisão entre os sócios, seja na cooperativa secundária ou nas primárias, tem que ser baseado em informações apuradas, atualizadas e produzidas pelos próprios trabalhadores. Para elucidar esse aspecto e demarcar também que as aprendizagens na economia dos trabalhadores é fruto da tentativa e erro, recorro ao exemplo de Carvalho, outro entrevistado, presidente da FECAT. Ele aborda a mudança na estratégia de

comercialização da Federação, a partir de um estudo realizado pela organização não governamental Capina (Cooperação e Apoio a Projetos de Inspiração Alternativa):

nós tínhamos a ideia e trabalhava muito essa questão do mercado para fora, né, mercado nacional e tal [...] o que fala nas escolas de administração é muito isso, né, no Norte não tem mercado, precisa expandir, eles têm lá os dados deles na fruticultura [...] A gente estava mal economicamente [...] Aí, a Capina veio fazer um levantamento conosco [...] um diagnóstico, né, da realidade de comercialização [...] a gente descobriu que a empresa da Bahia comprava as nossas polpas, depois embalava novamente com a marca dela e vendia pra nós aqui [...] e mais cara. [...].

O estudo da Capina, ONG sediada no Rio de Janeiro, embasou uma importante guinada na estratégia comercial da FECAT: “quando eles apresentaram o estudo nenhum sócio teve aquela dúvida, aí nós tivemos aquele susto [...], ficamos indignados e decidimos mudar para a questão do mercado regional”. Do ponto de vista econômico, foi a melhor decisão tomada.

No entanto, tal decisão não foi suficiente para dirimir todos os desafios econômicos das cooperativas. Carvalho relata que várias crises pelas quais a federação passou e passa não são frutos de desinformação. Neste caso, a aprendizagem que ele revela é que, diante da competição no mercado capitalista, o poder dos trabalhadores pode muitas vezes ser diminuto e se expressar em desvantagens econômicas; desvantagens essas que dificilmente o acesso à informação reverteria. “A gente sabe aqui, tá na cara, e a gente tem informação de como é essa economia, só duas coisas: mineração e pecuária. Aí, o que vamos fazer? Vamos pegar o nosso agricultor e incentivar ele ir pro gado de corte? [...] A gente acredita que tem que resistir, daí estamos com novas ideias de criar outros tipos de mercado”.

Em todos os casos, a educação é elemento chave para o processo de tomada de decisão, pois os sócios precisam compreender as informações disponibilizadas. Nesse tocante, é que entra o ingrediente da didatização das informações, como exercício de tradução para a realidade dos mesmos. Trata-se de um exercício que demanda das lideranças cooperativistas uma habilidade de comunicação popular. Nas cooperativas de primeiro grau, cujos sócios geralmente têm menos familiaridade com a informação escrita, essa tradução é fundamental e impacta na confiança entre os mesmos. Sobre isso, Maytenus, ligado à Cooperativa Coorentão, dá um exemplo:

Um exemplo mesmo, a prestação de contas, pra decidir se aprova: lá na minha comunidade, tem um trator e um caminhão. O trator é pra fazer a terra e o caminhão para fazer fretes e também estar buscando produto da zona rural. E, nisso, acontece que a prestação de contas do trator sai uma prestação de contas, do caminhão sai outra, e da cooperativa outra, porque tem os gastos do caminhão, da cooperativa e do trator e os recursos que eles traz. Na reunião passada [...] teve uma confusão, porque o presidente [...] não separou a prestação de contas do caminhão, do trator fora dos gastos da empresa, da cooperativa, mas estava lá. Ai teve essa confusão “ah, pra onde é que foi, porque deu

só isso de lucro? Ah, o que é que o caminhão gastou? O que é que a empresa gastou?”, porque ele não separou. Mas aí teve a explicação e aí “não, na próxima reunião eu trago a prestação de contas separadamente, de cada um”. E nisso, uma nova reunião pra todos mundo entender, senão não aprova.

Nos casos em que a diretoria da cooperativa necessita tomar uma decisão importante, mas não há tempo para a convocação de uma assembleia extraordinária, gestões como a da Coofama desenvolveram um sistema de comunicação popular em rede bastante interessante, tendo em vista o isolamento de vários assentamentos abarcados pela cooperativa. Alguns podem chegar a 240 km da sede do município de Marabá (onde fica o escritório/loja da Coofama), ou simplesmente não possuir nenhum sinal de telefonia celular. Nas palavras de Guarandi:

A gente sabe da dificuldade que é a comunicação. Mas ao mesmo tempo ela tem que ocorrer, senão não tem cooperativa. Aí o que a gente bolou [...] você organiza a cooperativa do município por PA [...] geralmente a gente tem um articulador dentro do PA [...] uma base da cooperativa dentro do PA. O que é uma base? É uma pessoa que [...] passa um assunto para decidir, e aí lá ele vai e distribui organiza a reunião [...] geralmente um presidente de associação, ele é um cara que tem vínculo com a comunidade [...] conhece o processo como ele funciona. Não pode ser qualquer um. [...] essa pessoa é que vai depois entrar em contato aqui e dizer “olha, aqui no meu PA o pessoal quer isso, isso, e isso, decidiu assim, ou vai ou não vai participar, não quer esse projeto da FECAT.

A questão da comunicação se relaciona diretamente com a participação, como o depoimento acima ilustra. Diferentes pesquisas mostram que os setores populares se vinculam ao cooperativismo ou outras formas de economia solidária, interessados prioritariamente na geração de renda (PEREIRA, 2009). No exercício do trabalho associado, este interesse original é requalificado por novas experiências sociais: a possibilidade de falar e ser ouvido; a ampliação dos círculos de sociabilidade; as experiências de aprendizagem e de reconhecimento; a possibilidade de experimentar-se como sujeito diverso e assumir seu valor no mundo. Tudo isso é apresentado pelos sujeitos da economia solidária como fatores que favorecem sua participação nessas práticas, contrariando o suposto de que os homens seriam essencialmente movidos pelo dinheiro e pelo lucro.

No caso das cooperativas em estudo, não é diferente. Guarandi por exemplo, relata que permanece na cooperativa por diversos fatores mais significativos que a renda, como as oportunidades de estudo geradas pela cooperativa, seja por permitir acesso a informações sobre processos seletivos, seja por criar mecanismos que ajudam na compatibilização entre estudar e trabalhar. Outro motivo é a possibilidade de experimentar-se em cargos de visibilidade e responsabilidade, tais como a presidência, posto ao qual ele não chegaria no sistema privado de trabalho. Sobre isso, ele relata:

O que eu aprendi assim, aqui, foi que a pessoa, quando ela vê que ela pode ser valorizada, que tem quem bota uma fê nela, ela avança e vai, participa, aprende, pra ela provar aquilo [...]. Eu um filho de agricultor chegar a ser presidente, nunca que isso ocorre numa empresa qualquer [...] pra mim é que grande valia pela confiança do movimento, da FECAT, dos sócios em mim.

A pesquisa evidenciou ainda que confiança é um elemento fundamental da construção da participação nas cooperativas, explicitado em algumas situações: sempre que os dirigentes das cooperativas deixam de exercer o papel que lhes foi confiado, defendendo os próprios interesses em detrimento dos interesses coletivos, por exemplo, ou os sócios se afastam do empreendimento ou interferem em sua gestão. Na cooperativa de Eldorado dos Carajás, por exemplo, a direção foi gradativamente desvinculando o empreendimento do movimento sindical e utilizando-o exclusivamente como plataforma para campanha político partidária. Neste caso, os sócios abriram mão de lutar pela cooperativa; como consequência sua própria vitalidade econômica decresceu e se produziu, então, um motivo para a não participação. Eles não resistiram ao desmonte da cooperativa, de um lado, porque não foram politicamente formados enquanto cooperativistas. Sobre isso, comenta Carvalho: “acho que não teve um trabalho de base, de formação na cooperativa pelo sindicato pra educar dentro daquilo que é uma cooperativa, [...] aí a pessoa fica na cooperativa só como uma forma de ter o benefício da comercialização”.

O próprio Incra, no sudeste do Pará, segundo Visgueiro, realiza ações que vão de encontro à educação dos assentados em relação às potencialidades sociopolíticas do associativismo e do cooperativismo para o desenvolvimento dos assentamentos:

O Incra fez isso aqui de esvaziar as associações desse sentido de mudança, caiu como um instrumento da burocracia [...] 5% das associações que hoje têm consciência do seu poder de articulação, de mobilização e de transformação de uma comunidade [...] em 98, a nossa associação, do nosso assentamento lá de onde eu venho, o pessoal do Incra chegou com um modelo de estatuto [...] quadradão. Eu comecei a questionar aquele modelo de estatuto. Só que aquele mesmo modelo foi levado pra muitos assentamentos na época. [...] muita gente criou associação com o mesmo erro, com o mesmo vício, onde as pessoas se associaram pensando que se não se associassem não teriam o financiamento para a casa, acesso ao fomento e posteriormente acesso ao Pronaf. As políticas, entende? Aí na cabeça do assentado, a cooperativa, que é também um jeito de se associar, ela também para por aí, só na questão econômica.

A indução da organização comunitária para o acesso às políticas seria algo positivo, caso o Incra fosse vocacionado a promover um processo participativo que permitisse aos assentados compreender o sentido transformador do associativismo e, como uma variante deste, do cooperativismo. Uma postura como essa certamente fortaleceria a participação dos assentados nas

cooperativas, comenta Visgueiro, mas não é o que se verifica nas condutas do Incra. Guardadas as devidas proporções, o Incra exerce um comportamento semelhante ao da década de 70, quando, no contexto da ditadura, contribuía para esvaziar o associativismo sindical.

De outro lado, comenta Tanheiro, a falta de envolvimento dos cooperados de Eldorado para recuperarem a cooperativa, legitimando-a como um instrumento político e econômico dos trabalhadores, provavelmente decorre do fato de não terem uma identidade de grupo fortalecida previamente, o que reflete os problemas de uma política de reforma agrária baseada na distribuição de terra sem considerar quaisquer fatores comunitários da população dita “beneficiária”. Sobre isso, Tanheiro comenta:

[...] lá os sócios nunca foram um grupo [...] Tem muito isso aqui, o assentamento é uma *juntção* de gente da reforma agrária que vem de todo lado e que o governo junta; gente que nunca se viu [...] Na hora de distribuir terra é “você quer, então tem que ir pra lá, Amazônia, mas só cabe x famílias, o resto fica pra trás. Quando conseguem vir unidos, os grupos são mais fortes. Aí vem juntando, juntando e chega aqui e diz agora é comunidade [...].

Nesse sentido, Tanheiro realça que nas cooperativas de Parauapebas e Nova Ipixuna, por exemplo, cujos sócios ou possuíam vínculos anteriores de parentesco, compadrio e vizinhança, estando inter-relacionados pela moral da reciprocidade, ou já tinham vivido juntos uma experiência associativa econômica significativa, sempre que a diretoria atuava fora dos rumos almejados pelos sócios, estes se manifestavam para corrigir a direção do empreendimento o qual, com vitalidade econômica, reforça mais ainda a pertença dos sócios e seu interesse em participar.

Um outro fator que implica diretamente na participação é o analfabetismo, que dificulta o engajamento na gestão da cooperativa. O depoente Guarandi chama atenção para este fato:

Olha, muitas das vezes acontece o que? A gente apresenta o balanço, da cooperativa, pra todo mundo ver, saber o que está acontecendo [...] tudo as claras. Pro cara entender que tem dia que nós vamos fazer de tudo mas não vai dar pra pagar naquela hora o fruto dele, ele vai ter que esperar. Porque nós não tem capital de giro, o PNAE demora a pagar...esse tipo de coisa [...] Aí tem daqueles que ele não acredita no balanço, porque ele não entende [...] Ele não tem leitura e ele também não acredita as vez nem na sombra dele. [...] Vem na cabeça dele aquelas cooperativa do garimpo, que era, vamos dizer assim, nada de cooperação, n/é?![...] Ai, esse assentado, que eu nem sei como ele entrou na Coofama, aí o que é que ele fala? É que cooperativa é tudo igual, o presidente quer passar os outros pra trás. [...] Ele já era desconfiado, aí não tem leitura, aí chega no balanço nós quer explicar pra ele que ele tem que dar uma confiança pra cooperativa pegar o produto dele e que ele vai ter que esperar uns dias pra receber. Ele desiste, prefere é o atravessador que paga nada mas dá pra ele na hora. Ele acredita no dinheiro ali, na mão. [...] O cara não entende os balanço, o contrato com o PNAE, os trâmite deles pagar as notas, que leva uns 40 dias talvez. [...] Mesmo dos que não foi do garimpo que não tem leitura, as vez não acredita em você por isso, pela experiência dele. Se não tem um

de confiança dele pra explicar, ele prefere sair. Claro que o agricultor se ele vende ele quer receber. Mas uns deixa de participar por falta de compreensão mesmo, por mais que está ali tudo muito simples e explicado, no papel.

Com razão, os agricultores analfabetos têm que se proteger, realça Pequiá, relatando um expediente comum nos assentamentos da região: agentes de empresas privadas “empurrarem” aos assentados contratos de compras de insumos, que redundam em seu endividamento. Os próprios contratos do Pronaf, pecuarizados, frequentemente endividam os agricultores.

A pesquisa permite afirmar ainda que há uma relação entre o perfil dos assentamentos, na perspectiva de ambientes educadores, e a participação dos assentados nas cooperativas. Nos assentamentos onde, por diferentes razões (localização, histórico, capacidade política das lideranças), universidades desenvolvem programas de extensão, onde os movimentos sociais estão presentes e onde o poder público está, mesmo que precariamente, instalado na forma de escolas, postos de saúde etc., os assentados, mesmo analfabetos, costumam desenvolver outra relação com a escrita, realça Tanheiro. Segundo ele, este cenário favorece a participação nas cooperativas:

Os assentados que estão nesses ambientes mais dinâmicos, mesmo o analfabeto..., é mais natural pra ele receber um papel na mão e pedir ajuda pra alguém ajudar a ler [...] e aí colocar a posição dele. [...] Eles não ficam assim tão inibidos de falar, pode até demorar mais fala [...], mesmo porque todos são agricultores e ele teve o esclarecimento de alguém que foi lá e leu pra ele.

Já nos assentamentos isolados, em que as práticas letradas são raras, restringindo-se ao ambiente escolar das crianças, “é nítido, o pessoal analfabeto é mais desconfiado”, diz Tanheiro. E ele segue: “você pode reparar, aquele assentamento antigo, de regularização, lá também, eu percebo que lá geralmente se concentra o agricultor com menor escolaridade, não tenho informação exata, mas eu percebo [...]. Nesses mesmo a produção as vezes fica em baixa [...] é o pessoal que participa menos”.

Tanheiro aponta ainda que muitos dos sócios formalmente registrados na cooperativa não participam, justamente, porque já foram embora dos assentamentos, venderam ou perderam suas terras para o agronegócio. Entretanto, a FECAT não possui informações sistematizadas sobre a participação efetiva dos sócios por assentamento. “Nós estamos estimulando as cooperativas a fazer um diagnóstico porque, disso, a FECAT não tem informação certa”, comenta Tanheiro.

Para Pequiá, seu interesse na cooperativa é desfrutar das interações e oportunidades de aprendizagem que ela proporciona (dias de campo, formações técnicas), mas também obter renda. Nesse sentido, ele realça as vantagens do cooperativismo de comercialização em detrimento do de produção:

Se a Cooperativa aqui fosse daquele tipo que você tem que largar sua roça, sua família e ir lá todo dia, tocar a produzir, aí eu não ia, porque isso é ser que nem um peão, que anda longe pra depois ter que voltar e em volta da casa dele nem tem nada [...] Esse jeito de ir produzir na área e deixar lá tudo pra vender, pra cooperativa, não dá certo. Porque o que eu tenho é amor na terra, nessa [...] tenho que dar de comer e de dar ocupação e ensinamento pros meus filho aqui. Se tivesse que sair todo dia não ia dar para juntar essas obrigação [...] No nosso sistema, da FECAT, é adequado, porque eu entrego pela cooperativa e ela vendem tem os benefício e traz os benefício pra nós, do dinheiro, de projeto, de tudo, de dia de campo.

O fato da cooperação se estabelecer na comercialização preserva um modo de vida (cultura camponesa) do qual Pequiá não abre mão. Nessa cultura, vida, trabalho e terra se misturam na mesma unidade espaço-temporal, sendo a necessidade de reprodução familiar a força dinamizadora. Todos trabalham na terra desde a infância, o que cumpre função educativa, no caso das crianças, e produtiva, no caso dos adultos. A produção não serve apenas para gerar sobrevivência material, ela é uma forma de gerar vínculos sociais.

Uma das apostas estratégicas do movimento sindical rural brasileiro, seja na corrente da CUT ou da Contag, foi a de disputar o espaço do Estado a fim de defender, na forma de políticas e leis, o interesse dos trabalhadores. Sem entrar no mérito dos caminhos ou descaminhos dessa aposta, trago para o debate os reflexos desse processo dentro da FECAT, tomando como mote a noção de economia solidária. Este termo é recente nos debates da federação, tendo aparecido por força de um contexto contraditório que, de um lado, força os cooperativistas a deliberarem exatamente sobre a identidade de seu cooperativismo e, de outro, lhes oferece um campo semântico capaz de ajudá-los nessa faina.

A necessidade de reverem a identidade do cooperativismo, que praticam, já vinha sendo percebida em função das baixas de participação, da falta de engajamento dos sócios com o projeto cooperativista, de desencontros entre o associativismo econômico (cooperativas) e associativismo político (sindicatos). No entanto, pude observar que o que tornou essa pauta urgente entre as lideranças da FECAT foi a proposta apresentada à entidade e à FETAGRI pelo deputado estadual que a Federação ajudou a eleger, na expectativa de que ele fizesse gestões em defesa do cooperativismo.

Ocorre que nos debates da câmara estadual, o deputado recebeu uma proposta de convidar as cooperativas do sudeste do Pará, entre elas a FECAT, a integrarem o sistema da Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB), que representa o cooperativismo do agronegócio no Brasil. “Esse convite”, coloca Carvalho, “a gente vai ter que discutir o que é que isso, o perigo disso e colocar o cooperativismo que nós queremos pra nós, se é OCB, se é UNICAFES [União de Cooperativas da

Agricultura Familiar e Economia Solidária]”. Já revelando a sua própria análise e posição no debate, ele comenta: “eles são do agronegócio, agora, porque nós? Nossas cooperativas não interessam pra eles no rendimento. Mas o que é que eles estão querendo? Números”. Neste caso, o interesse da OCB não é econômico, mas sim ideológico: agregar o máximo de cooperativas possível na mesma Organização é uma estratégia por meio da qual se tenta apagar as contradições entre o cooperativismo patronal, inautêntico em relação aos princípios da economia solidária, e o cooperativismo popular, autêntico. Trata-se, portanto, de uma manobra para construção de hegemonia, que tenta afirmar o projeto do agronegócio como de interesse de toda a sociedade.

Quando trata da UNICAFES, como contraponto à OCB, Carvalho adentra o universo da economia solidária e explica que o termo foi incluído no discurso da FECAT por meio de um projeto financiado pela Petrobras Social, abrindo um campo de discussão e de informação relativamente novo para a Federação.

Para concorrer ao financiamento da Petrobras, a FECAT contratou uma assessoria especializada, que, atenta ao edital, propôs um projeto em economia solidária, destinado a fomentar a transição agroecológica junto ao público jovem dos filhos dos cooperados. O projeto foi aprovado e as lideranças da federação passaram a incorporar o termo economia solidária em seu discurso, antes mesmo de entender o significado do termo:

O projeto me fez preocupar mais em saber o que é que é isso, pesquisar, conversar com o pessoal [...] e a gente foi percebendo assim que esse cooperativismo de economia solidária tem muito mais a ver com o nosso trabalho, que dá valor na participação, né, que tem a ver com o respeito, com a agroecologia.

Nas redes de debate, que foram sendo formadas a partir desse projeto, os dirigentes da FECAT conheceram a UNICAFES, que nasceu no Brasil justamente para aglutinar as cooperativas de agricultores familiares e instaurar uma linha divisória com a presença histórica do patronato no cooperativismo brasileiro, representado pela OCB. Portanto, por mais que o termo economia solidária não seja consensual nem na prática e nem na teoria, ele ao menos demarca um campo de representação de classe importante para ressignificar a identidade de um tipo de cooperativismo no Brasil e pode incitar ainda a reformulação de práticas, conforme é o caso da FECAT:

Tinha a questão do projeto [financiado pela Petrobras], que foi importante para inserir isso da economia solidária, mas isso..., o nosso mundo ele ainda não é esse, do que é dito de economia solidária, dos valores assim claro. [...] Então, se nós estamos falando disso, se tem isso no nosso discurso, então é isso que nós vamos ter que discutir, que caminhar nesse sentido, você está entendendo? [...] Eu tenho falado isso [...] vamos reformular os estatuto para ficar como sócio quem participa mesmo. Isso dos outros mercados n/é, tipo de banco - como que é? - solidário, talvez pode entrar [...] e nisso, nesse debate da reformulação do Estatuto, saber o

que é que a gente quer, que eu acho que não tem nada a ver com a OCB. Nisso a economia solidária ajuda, de sair de uma visão capitalista de cooperativismo também, da cooperativa do agronegócio [...] entrar pra OCB pode ser isso (Carvalho).

Carvalho revela conhecer instrumentos de economia solidária, redes de comércio justo e solidário, clubes de compras etc. Parte desse conhecimento foi gerada a partir de sua ação sindicalista na FETAGRI, dos contatos com a FASE e com as redes de colaboração solidária, particularmente com os professores do IF, cujo Projeto Político Pedagógico (PPP), formulado no fórum de Educação do Campo, já tem como objetivo formar os estudantes para a prática da economia solidária.

No que diz respeito ao tema da economia solidária no movimento sindical, entretanto, parece haver uma conexão potencial a ser construída entre FECAT e a Escola Nacional de Formação da Contag (ENFOC). Os cursos da ENFOC, segundo Jenipá, abordam o debate a respeito da economia solidária ao discutirem um modelo de desenvolvimento rural alternativo ao do agronegócio. Nesse sentido, cabe realçar uma contradição: enquanto a escola de formação de líderes sindicais insere a economia solidária na chave de análise da classe trabalhadora, o deputado representante dos sindicalistas tece aproximações com a OCB. A direção da FECAT se movimenta por entre essas contradições do sindicalismo, tentando tomar a luta em defesa dos direitos dos trabalhadores como principal critério para o estabelecimento de alianças políticas construídas na Federação. Nessa tentativa é necessário conciliar as estratégias de fortalecimento econômico da FECAT como as estratégias de fortalecimento político da Fetagri, o que é uma equação delicada e exige das lideranças sindicais inúmeras habilidades políticas. Nesse sentido, Carvalho realça a importância dos gestores da Fecat realizarem os cursos de formação de lideranças da ENFOC.

Referindo-se à matriz pedagógica do curso, Jenipá explica:

o que a gente trabalha em nível de conteúdo? No primeiro módulo, a gente trabalha mais a questão do Estado, sociedade, as ideologias, para compreender esse todo. No segundo módulo, a gente trabalha a questão da estrutura, das práticas sindicais, como são as relações internas e externas dentro do movimento e, por último, a gente trabalha a questão de projeto de desenvolvimento. Aí, nisso, que entra a questão do nosso projeto, enquanto o que a gente defende, enquanto agricultor familiar, movimento sindical e dentro disso, a gente trabalha a questão de como vem desenvolvendo: a questão dos grandes projetos para a Amazônia, para o Pará, para a nossa região, e dentro disso é que entra a questão das alternativas. E, desse contexto das alternativas, é que a gente trabalha a questão da economia solidária, como fazer, discutir com os agricultores, uma alternativa que dê conta das necessidades, das especificidades, das pessoas que estão no campo, considerando uma agricultura sustentável, onde valoriza a vida, onde valoriza as pessoas, onde possibilita um comércio mais justo, né? Aí entra a questão da economia solidária, do cooperativismo [...], várias formas de lidar, de se organizar, da autogestão, da

partilha. [...]

Além desses debates, a Enfoc regional Sul e Sudeste incluiu no currículo de seus cursos visitas pedagógicas, para que os cursistas conheçam iniciativas consolidadas de economia solidária, como foi o caso da visita a uma cooperativa de Altamira, que trabalha com cacau orgânico. Ficou nítido na pesquisa de campo que as relações de trabalho associado proporcionam aos sócios muitas oportunidades de aprendizagem e humanização ao romperem com o padrão hierárquico da díade mando-obediência/chefe-subordinado/patrão empregado. Sobre isso, Tanheiro, que antes de ingressar na FECAT trabalhava em sistema privado, salienta:

a relação que você tem aqui dentro, e que é do próprio movimento, que é uma relação um pouco diferenciada, não é uma relação que você tinha antes de chefe, patrão e funcionário. Ela é diferente, então você acaba tendo um envolvimento maior com os processos, com as pessoas, maior, você acaba aprendendo a escutar as pessoas mais do que você aprenderia normalmente, né? Então você aprende coisas aqui que normalmente você não aprenderia em outro local [...] E isso eu acabei até levando pra casa [...] Você acaba tendo que se integrar mais [...] porque você não é um patrão. [...] O público aqui não é homogêneo. Quando você tem que trabalhar realidades diferentes, você tem que começar a pensar de que forma você vai trabalhar, isso faz com que você exercite bastante, não sei se é a criatividade, mas exercita bastante essa questão de como você vai conversar com as pessoas [...]. Então você é obrigado a saber qual a realidade deles, você é obrigado a aprender um pouco antes de conversar com essas pessoas. Como eu lhe falei, na verdade, depois que eu vim para cá, eu aprendi muito mais até como é que funciona a própria realidade do nosso estado, né, que eu sou de uma realidade diferente.

Já Guarandi, que também acumulou experiência em vários empregos precários antes de ingressar no sistema cooperativo, realça:

Aqui não tem isso de humilhar a pessoa, de fazer ela se sentir um nada, que nem eu escutei a mulher falando lá, a da costura, que todo dia que ela sai do serviço ela tem que tirar da bolsa, mostrar tudo na revista porque é o procedimento. Procedimento? Eles acham que porque a pessoa é pobre ela é ...Eu mesmo, quando era cobrador, já teve disso de revista na empresa e é, nossa, uma humilhação. [...] Aqui, nosso sistema é assim, nós tem o nosso planejamento e cada um sabe o que tem que fazer. Se tu não faz eu que estou como presidente não vou te demitir, na nossa reunião tu vai colocar o motivo, aí antes eu já falei com você o que estava assim, te dando aquela dificuldade....Aí nós vamos tentando acertar. Você é um sócio que nem eu, eu não mando e tu obedece. [...] Agora veja bem, tudo é um reforço, porque muitos que entra aqui vem desse sistema, aí tem que aprender meu amigo, que você vai ter que por a cabeça pra pensar também. Vai ter que ter atitude e não pode ali ficar esperando ordem não. O negócio é seu também. O interesse dele ir pra frente é seu também.

A FECAT realiza duas ações complementares no âmbito das políticas relativas à agricultura familiar e ao cooperativismo popular: identifica e estuda o marco regulatório das políticas, apoiando as cooperativas de primeiro grau para que possam se beneficiar das oportunidades abertas pelas

políticas; exerce o controle social das políticas por meio da participação em conselhos, estimulando as cooperativas a fazerem o mesmo.

Conforme meus entrevistados demonstram, essa não é uma tarefa fácil por três razões principais: há poucas políticas que beneficiam os trabalhadores rurais assentados na região; as políticas que beneficiam esse público são complexas e exigem uma boa qualificação das cooperativas; a maior parte dos órgãos públicos não está configurada para executar boas políticas.

Sobre o primeiro aspecto, meus entrevistados elencam o Programa Nacional de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) como as políticas mais relevantes de comercialização dos produtos da agricultura familiar junto ao Estado. Entretanto, ressaltam que os alimentos têm que ser produzidos com os próprios recursos dos agricultores, já que os créditos agrícolas na região são liberados apenas para a criação de gado, especialmente de corte. Segundo análise do LASAT, realizada a partir de estudo amostral de 585 projetos de crédito, de um total de 5.163 projetos cedidos à agricultura familiar no sudeste do Pará, em 2005, 78,5% foram voltados exclusivamente à pecuária (LASAT, 2005).

Neste contexto, se configura a tendência de inserção vertical dos assentados rurais (categoria que engloba a maioria dos agricultores familiares da região) nos processos produtivos do agronegócio. Sobre isso, Guanandi comenta:

O gerente de banco fala que gado tem menos risco né? Aí eles têm lá um bolo de estudos para provar isso. Mas a gente sabe que não é assim. Porque eles quer gado? Pra abastecer os frigorífico daqui [...] o trabalho lá é arrochado de um tanto que o cabra quase morre [...] Pra nós entrar nisso é fria, porque vamos cair na mão de quem? JBS. Já pensou ter esse comprador? Eles quer é o nosso fim pras terra ser tudo pasto aqui. [...]. O nosso papel é produzir alimento, só que pra alimento não tem financiamento, eles fala que é risco, [...] que o gado dá garantia pro banco porque já tem mercado.

A partir de induções financeiras como essas, se observa que na região o pasto vem se expandindo nos lotes dos camponeses, inclusive nas áreas reformadas. Tomando por base o Censo Agropecuário de 1996 e de 2006 (IBGE, 1996; 2006), se observa que a produção de arroz, antes o principal cultivo nos anos 70 e 80 da região, vem sendo substituído pelo gado, que ocupa extensões cada vez mais amplas do lote, tomando o lugar dos cultivos anuais, inclusive da base alimentar tradicional (milho, feijão e mandioca). Mesmo os agricultores, que atuam com a pecuária leiteira, ficam a mercê dos preços baixos pagos pelos laticínios, tendo seus tempos e ritmos de trabalho controlados pela indústria do leite. Nesses contexto, os assentamentos vão ficando descapitalizados. Sobre isso, argumenta Paricá:

Quem está aqui, que partiu pro leite, ele agora é escravo do laticínio. Tem hora pra entregar o produto, não tem dia pra fazer outra coisa, é sagrado ali, entregar o leite a 70 centavos o litro [...]. O agricultor tem que entregar um x senão o caminhão não passa, tem que produzir, produzir, ou então tem que comprar um tanque pra armazenar e tudo sai do bolso deles. [...] aí vem essa pobreza dos assentamentos.

A despeito das condições de estabilidade relativa criadas com a regularização da terra pelos projetos de assentamento do Incra, e do surgimento de políticas nacionais de crédito para a diversificação produtiva no Pronaf nos últimos anos, inclusive para agroecologia, o que se verifica na região em estudo é a vulnerabilidade dos assentados em relação às cadeias de produção de carne e leite e uma simplificação dos sistemas de produção. Este cenário impõe desafios ao trabalho das cooperativas, no sentido de mostrar ser mais vantajoso economicamente a diversificação agropecuária, tanto em termos monetários e não monetários, quanto em função de uma autonomia relativa na gestão do trabalho.

No que diz respeito à complexidade das políticas, Carvalho compara o PAA ao ensino fundamental e o PNAE à graduação:

Tipo assim, o PAA ele é o ensino fundamental né, você tem que organizar o agricultor mas ele pode mandar o produto que ele tiver na quantidade que ele tiver. Tendo a Declaração de Aptidão ao Pronaf (DAP), até o teto de x reais por ano naquela DAP ele pode mandar. O trabalho nosso com eles é recolher no assentamento e repassar pras entidade. [...] Agora o PNAE, nossa, tipo assim, é um ensino médio nosso aqui, você tem que aprender como se fosse de várias matérias pra passar naquela prova difícil do vestibular. [...] Primeiro que você tem que fazer o município cumprir a lei, tem que entrar no conselho de alimentação e estar encima, com a lei bem compreendida [...]. Aí tem que estar convencendo nutricionista de colocar no pedido dela a macaxeira invés da batatinha [...] essa turma que elabora o cardápio... que também é um povo complicado, porque na verdade eles não valorizam o que tem, a cultura alimentar local, regional, né? [...]. Aí, é assim, entrou no contrato que vai entregar uma quantia x do produto x, aí tem que cumprir. Então já vem daquela programação lá atrás com o agricultor. Porque se, aí, o contrato, se você quebrar, aí tem consequências pra você, você está entendendo? [...] Aí, você tem que entregar escola por escola, fazer aquela logística [...], tirar nota, pagar agricultor, entrar de novo no próximo ano pra fazer que permaneça os 30%....[...] E qual é a situação? Porque o recurso da merenda é alto, muitos vão usar pra barganha com empresa privada pra financiamento de campanha [...] Qualquer falha nossa é “Ah, tá vendo, agricultor não presta pra fazer, pra entrar em coisa grande”.[...] Por isso, por essa dificuldade, você vê, quase não tem assentamento se beneficiando do PNAE aqui, que é menor ainda que o PAA⁵¹.

Tanheiro completa, apontando que a execução do programa por vezes demanda conhecimento e enfrentamento jurídico das cooperativas contra lobistas, pois efetivamente o recurso da merenda mobiliza muitos interesses privados:

51 O PAA é executado em apenas 31 dos 505 assentamentos da superintendência regional 27 do Incra (INCRA, 2015).

Nós tivemos problemas em alguns municípios [...] e nem todos têm a questão da PNAE até hoje. [...] alguns compram pouca coisa, mas, em municípios pequenos, onde o lobby com o prefeito é maior, nós tivemos problema. Em Ipixuna, o sindicato e a cooperativa ameaçaram entrar na justiça para eles poderem executar a lei. Então, tem isso aí, porque aqui, geralmente a pessoa que fornece merenda, financiou a candidatura do prefeito... isso é normal, sabe?

Ainda destacando as dificuldades de gestão da PNAE, Guarandi realça as habilidades que precisou desenvolver para superá-las, porque as prioridades da Secretaria da Fazenda (SeFa) estão voltadas aos fluxos comerciais de gado na região e os funcionários públicos não estão preparados para compreender a distinção entre empresas capitalistas e cooperativas de agricultores. Sobre o tema, Guanandi relata:

Às vezes você passa 15 dias pra tirar uma nota na SeFa. A mulher fala assim “olha, a prioridade aqui é o gado, eu não vou tirar a sua nota” [...]. Aí eu falei pra ela “minha patroa, é o seguinte, o direito é nosso, não importa o produto da nota. Está na lei”. Mas aí, foi aquela demora, porque de fato eles nem sabia tirar uma nota de fruticultura para a agricultura familiar, a nota que tira lá é só pra gado.[...] Depois, na segunda, aí ela disse: “olha, você tem que tirar sua própria nota, você já é uma empresa [...]você tem uma fatura muito alta pra ser um, um agricultor..” Aí eu falei, “você está com o estatuto, você está com as atas você está com tudo, e como é que eu sou um empresário? É uma cooperativa de agricultores”. [...] Ela continuou insistindo, até que chegou num ponto que eu tive que ameaçar. “Olha se a senhora não tirar aqui a minha nota aí eu vou ter que fazer uma denúncia [...] da senhora ou da própria SeFa, infelizmente. Porque é que tira dos outros? Ou então nós vamos fazer ao contrário, nós vamos fornecer produto de gado, né? Porque a senhora diz que a prioridade é o gado. Que o gado na carreta não sei o que não pode passar. E a minha fruta lá encima do caminhão, pode esperar?”. Aí ela tirou.

Ao mesmo tempo em que demanda muito trabalho e saber das cooperativas, pela sua complexidade, “a PNAE vale a pena”, comenta Carvalho. Além de uma oportunidade econômica, que contesta o monopólio das compras públicas pelo setor privado, Segundo ele, é um trunfo político-cultural para os agricultores familiares, que podem alterar a visão social sobre o papel da agricultura familiar, na medida em que esta melhora a alimentação e o desempenho das crianças na escola. Sobre isso, Guarandi completa:

Tem criança que, quando vê chegando o caminhão, corre pra perguntar se tem melancia, se tem fruta. Tem muita mãe que já veio falar comigo que o filho melhorou na escola depois das entrega nossa [...], antes estava mais no enlatado e a criança não tinha nem o nutriente de fazer ela pensar.

Com o PNAE, a escola passa a cumprir a função social de garantir a segurança alimentar das novas gerações. Ao conversar com uma merendeira na antessala do gabinete do Gerente de Educação do Campo de Marabá, ela relatou-me que:

na escola rural onde ela atua, mesmo entre os filhos dos assentados, há os que

padecem de desnutrição, pois os pais trocaram a agricultura diversificada pela pecuária bovina. Foram convencidos de que é mais vantajoso vender o gado e comprar a cesta básica no supermercado do que produzir o próprio alimento. Para estes, a merenda é o que mais motiva a frequência à escola. A merendeira relata casos em que crianças de nove anos nunca haviam provado açaí, fruta típica da região e uma marca da cultura alimentar amazônica. E completa informando que o pisoteio do gado seca as nascentes e mata os açaizais, que dependem da umidade para crescer (Diário de Campo, 25/9/14).

No que diz respeito à produção, é possível observar na FECAT, especialmente na postura de Carvalho, o desejo de que os cooperados adotem a agroecologia como paradigma produtivo, em consonância com os próprios objetivos estatutários da Federação. No entanto, o tema não é consenso entre os demais membros da direção, as cooperativas de primeiro grau e mesmo o movimento sindical. Conforme afirma Uxi, ex-integrante da equipe técnica da FECAT e hoje funcionário da CPT, “os dirigentes da FETAGRI muitos nem sabem o que é agroecologia”, o que denota uma desconexão com o propósito do programa produtivo, proposto pelo movimento sindical no sudeste do Pará nos anos 80, por meio da parceria CAT/FATA/LASAT.

Entre os demais dirigentes da FECAT há a desconfiança se realmente a agroecologia pode ser tão produtiva quanto a agricultura que recorre aos insumos químicos. A mesma questão também paira sobre muitos membros das cooperativas de primeiro grau, segundo me informou Carvalho. Maytenus comenta, inclusive, que mesmo nas cooperativas ditas bem-sucedidas, como é o caso do Coorentão, a maior parte dos produtores está longe de uma agricultura ecológica. A própria estrutura da cooperativa, por sua vez, termina por ajudar na organização dos sócios para aquisição de insumos agroquímicos. Tendo em vista questões como essa, Carvalho reconhece que, no trabalho com agroecologia,

tem muito pra ser feito nessa parte, porque está no estatuto, está até no site nosso, mas é mais uma questão de falar, porque só uma pequena parte nossa está nesse modelo, n/é, que pode dizer que é agroecologia [...] Então, nesse nosso processo agora de discutir que tipo de cooperativismo nós vamos querer pra nós aqui na Amazônia, nós vamos ter que estar pautando esse modelo nosso, n/é?

Nessa pauta, Carvalho reconhece na juventude, sobretudo entre os filhos dos cooperados, que estudam no IF e estudaram na EFA, e nos próprios cooperados que estudaram nessas instituições e na UFPA, seus grandes aliados. Segundo Carvalho:

a EFA, o IF estão ajudando a abrir a cabeça da moçada pra, tipo assim, outro modelo de produção, é o tema do estudo deles mesmo. [...] eu mesmo, desse tipo de agricultura, né, que é um tipo sustentável, foi na EFA que eu vi [...] Meu pai já era agricultor, que nem fala hoje, é, ecológico, n/é? Mas foi a escola que ajudou a abrir minha cabeça que aquilo era um modelo, sabe? Aí eu vi que não era uma coisa só dele ali, mas o jeito mesmo, assim, que era mais adequado pros

agricultores, pro movimento dos trabalhadores mesmo. [...] Mas a Unifesspa, né, que era a UFPA, também contribui [...] assim, que nem, no curso mesmo, que é fora de agricultura, né, nestes também, porque o que a gente observa é que sai de lá, tipo assim, uma pessoa que sabe entender os problema aqui dessa região [...] aí já vê que não dá pra seguir nesse modelo, aí, então, já está aberto pra novidade, pra outros jeitos de pensar como avança que aí entra a agroecologia.

Para a agroecologia, a questão da permanência da juventude no campo não é uma questão menor, por tratar-se de uma agricultura intensiva em trabalho, mais do que em capital. Ao falar sobre a complexidade dessa pauta, Pequiá, comenta que tem deixado de lado algumas práticas agroecológicas depois que os seus filhos foram para a cidade. Ele relata:

Eles foram pra Marabá trabalhar, porque fica aqui comigo já não dava aquele provimento que eles queria de ter, o dinheiro deles [...] a cooperativa não consegue estar nesse ponto ainda de dar toda a condição que o filho precisa pra poder ficar aqui. E eles têm que ter a vida deles mesmo, né? Do mais que hoje em dia a gente já viu que ser agricultor é uma coisa que tem que ser valorizada, não tem disso ainda na prática da renda [...] Aí, eles foram pra cidade. [...] Nessa roça aqui que eu to te mostrando, que antes eu mais eles fazia na capina, eles também preferia esse sistema de fazer no natural. [...] tinha um deles que estava no projeto da Juventude, lá com a FECAT e ele até queria que ficar [...] mas casou e daí não dava [...] vários problema né, que ele não tinha como ter uma Declaração de Aptidão ao Pronaf (DAP) pra ter um financiamento pra ele de Pronaf, pra ter a casa dele, aí, na roça não deu certo dele ter também uma renda dele, que nem a gente faz por mês [...] Agora, sem ele aqui, eu tive que bater o mata-mato [agrotóxico], não consegui fazer de outro jeito, senão o feijão não saia. [...] Fui obrigado bater, porque não tinha quem me ajudasse.

Um primeiro saber do trabalho com os jovens e a agroecologia, que se produziu nessa experiência do projeto Juventude e Cooperativismo, foi o fato de que são muitas as limitações à construção agroecológica nas áreas reformadas, caso a política de assentamentos não se torne mais flexível e pensada em longo prazo, para favorecer a sucessão geracional. Um projeto sozinho não pode garantir que os jovens prefiram o campo à cidade, se o próprio campo não está preparado para acolhê-los.

Esse fator, entretanto, não invalida a relevância sociocultural do projeto Juventude e Cooperativismo, conforme apontou Uxi. Segundo ele, o projeto foi a oportunidade pela qual muitos jovens tiveram, pela primeira vez, contato com a agroecologia. Inclusive houve casos, completa ele, em que os pais, assistindo ao envolvimento dos filhos e aos bons resultados de produtividade dos Sistemas Agroflorestais (SAFs), mesmo que implantados em áreas degradadas, se interessaram em saber mais sobre a agroecologia e suas técnicas, conformando uma educação intergeracional. Inicialmente, muitos, salvo os pais cujos filhos já eram estudantes de agroecologia, cederam pequenas áreas de seus lotes para os filhos participarem do projeto. Isso tudo devido a uma espécie de aposta nas proposições das cooperativas e à existência de vantagens objetivas emanadas do

projeto, muito mais do que uma aderência teórica à agroecologia. Sobre isso, comenta:

Eu acho assim, que muitos pais pensaram assim, “bom, eu vou ceder essa área aqui pro projeto dos menino, porque ela está degradada [...] a cooperativa está dizendo que vai ser bom, vai ter recurso, muda, vai ter semente, irrigação [...] O pai, que nem o meu pai mesmo, esse pai que ele já tem o filho que estuda agroecologia, ele já está mais sabendo o que é que é isso né, da convivência com as tarefa nossa da escola, os trabalhos, as pesquisas, então, mesmo que ele não entende muito, ele já dá um valor pra aquilo, é mais favorável (Maytenus).

Conforme relatado pelo jovem Urucum, o projeto também proporcionou que variedades alimentares, já esquecidas na região, tais como um tipo de mandioca resistente ao período de estiagem (mandioca para “mingau de doente”), foi reintroduzida nos SAFs, por meio de uma prática de animação e educação popular estimulada pelo técnico Uxi. Isso para alguns jovens foi uma novidade, pois segundo Urucum:

Não sei quem foi que levou [...] apareceu no projeto uma rama de maniva fortificante de doente [...] aí o nosso técnico lá que era muito animado já foi colocando aquilo pra nós, de plantar, de multiplicar ele falava que era pra semear do conhecimento tinha que semear as sementes, as ramas, as batata [...] ele vivia carregando essas coisa de um lado pro outro, distribuindo [...] intercâmbio que falava, troca pra nós fazer [...] Aí um plantou, passou e se multiplicou. O nosso técnico ele incentivou, o Uxi [...] O pai de um dos meninos ficou muito contente, porque parece que estava se perdendo esse tipo de plantio. Ele explicou como é que usa a raiz. Eu mesmo nunca tinha escutado falar disso.

À luz das elaborações de Porto-Gonçalves (2006, p. 211), podemos observar que o que ocorreu juntamente com o processo educativo agroecológico do projeto Juventude e Cooperativismo foi o início de um processo de valorização de um dos principais patrimônios da humanidade, o alimentar. Segundo o autor, “a diversidade de cultivares forjados nos mais diferentes nichos, adaptados à seca e à umidade, a altitudes mais diversas, assim como soluções para manter, pela cultura (conhecimento técnico, mítico e religioso), o equilíbrio das espécies eleitas, selecionadas e cultivadas”, foi que permitiu à humanidade alcançar a segurança alimentar.

No entanto, toda essa vitalidade na formação para a agroecologia ficou restrita a alguns núcleos do projeto Juventude e Cooperativismo, particularmente um deles, cujo técnico (Uxi) efetivamente apostava na agricultura ecológica e possuía conhecimentos técnicos para sustentar sua posição, além de conhecimentos pedagógicos para compartilha-las nos moldes de uma educação popular.

Nas localidades onde o projeto era coordenado por técnicos que não apostavam nos princípios agroecológicos, a realidade foi outra. Agiam como censores da criatividade dos jovens e de sua condição de sujeitos na construção de sistemas agroecológicos, querendo impor-lhes uma

espécie de “pacote” tecnológico, pré-definido na versão do projeto aprovado pelo financiador. Entretanto, isto contraria os próprios princípios da agroecologia como uma criação de sujeitos. Nas palavras de Uxi:

Com vários grupos dos jovens deu conflito porque o técnico chegava lá e dizia assim que “tem que plantar isso e isso, a metragem é essa”, uma receitinha. [...] Eu não acredito nesse sistema, agroecologia não é isso. O que enriquece dentro da agroecologia é a diversidade de pessoas, né, de jeito de fazer. [...] No grupo que eu acompanhava, de jovens, antes de sair pra cá, estava muito animado [...] nós entramos lá, por conta deles mesmo, com um viveiro, aí ia entrar o arroz, o milho entre as frutíferas, muitas culturas, de acordo com a vontade deles, com a ideia deles terem as sementes deles. [...] Uns plantavam de 4 por 5, 3 por dois, de espaçamento, né. Aí o que eu dizia era assim, pro cara ele observar, porque o ser humano ele pensa, ele vai concluir o que deu mais certo. [...] Qual era o meu papel? Era “olha, a literatura fala que tem que ser assim, assim, mas a literatura não veio testar isso aqui no seu lote, então você pode pegar isso como uma base e testar, sempre pega como ensinamento a natureza daqui, olha os princípios. [...] Era animado, a rapazeada, os que estavam no IF também coloca coisa do curso deles, como é que tinha aprendido e a ideia era experimentar. Mas os meus colegas lá, não estavam gostando muito.

Dialoguei com Carvalho sobre essa postura assumida por alguns técnicos da FECAT, de tentar implantar um “pacote agroecológico”, e ele relatou que a maioria desses técnicos foi formada na EFA e, portanto, já teriam tido algum contato com a agroecologia. Entretanto, o contato posterior com os pesquisadores da EMBRAPA levou esses profissionais a uma direção por vezes contrária à agroecologia. Carvalho realça, conforme eu mesma pude constatar no primeiro período do trabalho de campo, que a EMBRAPA produz algumas tecnologias importantes para a agricultura familiar da região. A variedade Carimbó de cupuaçu, desenvolvida pela Embrapa por melhoramento genético, e as oficinas de enxertia que a Empresa ofereceu em parceria com o Ideflor de Belém, foram imprescindíveis para recuperar cultivos de cupuaçus adultos, que estavam condenados pela doença “vassoura de bruxa”. Mas ao mesmo tempo, o enfoque tecnológico da Embrapa na região produz obstáculos à agroecologia. Segundo Carvalho:

Entre a equipe técnica do projeto nosso estava esse desconforto, justamente por essa questão de que estava muito próximo da Embrapa e tal, que tinha mais essa visão [...] Era veneno, era não sei o que no pé do Cupuaçu, era um tal de gel que acaba com a terra [...] Eu conversava muito isso com os técnicos, porque tinha um entusiasmo de avançar mas era nesse modelo[...]. Aí a gente até parou e estamos sem técnico agora no final do projeto porque estava dando a entender que nós da FECAT nós tinha que avançar nessa lógica do agronegócio. [...] E a agroecologia não é isso, é ter outros valores, não usar o veneno, não entrar na dependência.

Os jovens do projeto, que estudam no curso técnico em agroecologia, também já haviam percebido essas incoerências e eles próprios questionavam a postura de alguns técnicos do projeto.

Maytenus é um exemplo:

Eu tive que chegar pra ele e falar, “meu amigo, se você está receitando aí pra nós o adubo químico, mas porque que eu vou comprar ele se eu tenho a cama de frango aqui, no meu lote? Posso colocar? Ela vai fornecer os mesmos nutrientes do adubo que eu estudei já na minha escola, é o mesmo NPK mas sem ter que pagar!

Conforme demonstrado até aqui, pela sua prática em uma sociedade letrada e complexa, as lideranças da FECAT foram percebendo que, entre os saberes demandados pelo trabalho cooperativo, um dos mais relevantes poderia ser aquele que a escola tem por função socializar: o saber da lecto-escrita, código que permite a integração ao modelo de comunicação predominantes em nossa sociedade, viabiliza o acesso à informação e a direitos; o saber científico, que colabora na decifração crítica dos fenômenos do mundo social e biofísico e o saber técnico, que favorece a invenção no mundo.

Nesse contexto, a FECAT desenvolveu várias estratégias para estimular a escolarização de seus sócios: divulga oportunidades de cursos de educação do campo entre seus membros, incluindo sempre diretorias e cooperados das bases; tenta valorizar as pessoas que estudam colocando-as como público prioritário de projetos, tal como o Projeto Juventude e Cooperativismo; participou do fórum de educação do campo quando ele estava ativo; faz gestões junto ao IFCRM para a abertura de um curso relacionado ao cooperativismo (tema do próximo capítulo) e coloca em prática um sistema de liberação remunerada de seus quadros para estudo. Guarandi, por exemplo, fica afastado de seu posto de trabalho durante o tempo escola do curso de Licenciatura em Educação do Campo e continua recebendo, pela FECAT e não pela Coofama, 50% de sua retirada. Um sistema parecido já foi praticado com vários outros membros.

Neste processo de aprendizado, são aliados ainda os agricultores velhos, que já praticam agroecologia (sem nem mesmo dar este nome), alguns deles legatários do processo de formação propulsionados pela extensão rural do CAT/FATA ou da CoopServiços. A propósito, a CoopServiços teve papel importante na história da FECAT no que se refere não apenas à assistência técnica, mas à formação de profissionais para atuar com agroecologia.

3.1.2. A CoopServiços

Foi criada em 1998, com respaldo da própria FETAGRI, mediante ensejo do programa

Lumiar, lançado em 1997, pelo governo federal e Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF). Segundo Anjos (2009), o Programa Lumiar se baseava em convênios firmados entre o Estado e os prestadores de serviço de Assistência Técnica e Extensão Rural, de modo que o Estado repassava recursos às prestadoras privadas para que atuassem junto aos assentados rurais. Estas prestadoras realizariam o trabalho antes feito pela EMATER, tal como a oferta de cursos de capacitação para a agricultora e na elaboração de projeto de crédito agrícola. O programa previa uma supervisão do trabalho das prestadoras por uma equipe da sociedade civil.

Angelim realça que o papel da Coopserços era, ao mesmo tempo, constituir um processo formativo contrário a integração dos assentados à pecuária, ensejado pelo próprio Incra, e dar sequência ao trabalho educativo realizado pela FATA/CAT junto aos assentados no fim dos anos 80 e primeira metade dos anos 90:

A COOPSERÇOS que vinha com esse propósito de quebrar com esse monopólio que o Incra havia criado na cabeça dos agricultores que o gado era isso, aquilo, a única saída. E inclusive a COOPSERÇOS fazia projetos de acordo com a necessidade e a vontade dos trabalhadores, dialogando com eles [...], dentro mesmo de uma visão de agroecologia.

Nesse sentido, se pode dizer que a cooperativa tentava operar na brecha do Projeto Lumiar: ao invés de materializar a extensão e a assistência técnica, no sentido proposto pelo programa - transmitir um conhecimento especializado (ASSIS, 2007) -, dirigia suas ações visando à comunicação entre técnicos e camponeses, como mecanismo de socialização do conhecimento entre eles.

Para os técnicos, tanto quanto para os bacharéis, a Coopserços representou uma grande escola de agroecologia e associativismo. Os professores ligados ao LASAT apoiavam fortemente a cooperativa, oferecendo aos técnicos formações sobre sistemas ecológicos de produção e temas afins. Paralelamente, criou uma política de formação para o cooperativismo popular. Liberou um de seus profissionais para realizar um curso sobre cooperativismo junto à Universidade Federal de Pernambuco, em Recife, visando formar um multiplicador do conteúdo na cooperativa.

A cooperativa também significou uma experiência de economia solidária importante, haja vista que a postura democrática e partícipe, desenvolvida por seus membros, foi fruto da integração do empreendimento à rede de ação coletiva em defesa da reforma agrária na região. Angelim comenta:

Os meninos eles aprenderam disso que democracia [...] trabalhando na assessoria técnica, no dia a dia [...]Tinha gente da Coopserços, por exemplo, que se aproximaram do movimento e tudo, e era estimulado, todo mundo estimulava isso! Era essencial! Aí vinha reivindicando coisa, mais democracia dentro da

CoopServiços, que eu acho que era interessante isso aqui, né? Aí quem chegava já ia entendendo que ali era direção coletiva. Me lembro um que o tesoureiro estava reclamando porque o presidente, não sei o que, tinha tomado uma decisão. O presidente retrucando. Eu até cheguei a pensar assim “escuta, cala a boca, você já está com trabalho, você vai trabalhar durante 3 anos na CoopServiços, está querendo o que? ”. São detalhes, mas que faz toda a diferença. Eles aprenderam a ter voz, a ter o costume de se colocar [...]. São esses caras, esses que agora estão bem colocados aí, inclusive em empresa, mas dentro de muito órgão público também [...]. Então, você vê, tinha curso e tudo de cooperativismo, só que aprender mesmo isso de participar, era no muque, era com o movimento, porque aí sim, o cara via, ah, participou, ficou ligado, aí ele tem parte... e ele querendo ou não ele vai ter que ser escutado. Não disse que era cooperativa?

Angelim realça, entretanto, que a natureza intermitente e descontínua dos contratos de assistência técnica sempre foi um obstáculo para o bom funcionamento da CoopServiços, pois fazia com que a rotatividade do quadro de cooperados fosse alta. Nesse contexto, muitos sócios se desligaram da cooperativa e foram integrar outros espaços profissionais, o que a levou a formular uma nova estratégia para e a composição de seu quadro de sócios e para a qualificação destes.

A EFA foi fundamental para a consolidação desta estratégia. Coordenada pela FATA, a escola seguia as mesmas bases epistemológicas e políticas que a cooperativa, mas voltada à formação dos técnicos, filhos de assentados rurais. Por essa razão, parte dos egressos da escola foi absorvida pela cooperativa e houve momentos, inclusive, em que efetivamente a CoopServiços se tornou uma entidade significativa na geração de oportunidades de trabalho e renda para as novas gerações de camponeses e técnicos: “Teve época da gente ter 100 cooperados, 10 mil agricultores atendidos [...] de quase a metade dos projetos de assentamento do sudeste do PA, né? ”.

No entanto, dificuldades com dedicação exclusiva na cooperativa e até a corrupção que permeava instituições parceiras acarretaram na suspensão de suas atividades para reformular estratégias de trabalho. Isso agravou ainda mais o quadro de serviços de assistência técnica e extensão rural da região, que, segundo levantamento do NEAF, em 2007 (*apud* SCALABRIN, 2011, p. 124), era coberto em 26% com técnicos locais, incluindo os da EMATER. Os demais vinham de fora, reproduzindo localmente conhecimentos desenvolvidos para o manejo de outros biomas.

3.2. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST)

A pesquisa evidenciou que o MST no sudeste do Pará tem feito uma aposta na formação para a agroecologia, materializada nas ações do Instituto de Agroecologia Latino Americano da Amazônia, o IALA Amazônico. O IALA é um instrumento político e pedagógico do MST, no

âmbito da Via Campesina, sediado no Assentamento Palmares II, no município de Parauapebas/PA, há menos de 100 km do município de Marabá/PA. Criado em 2009, o IALA tem como propósito alavancar a integração e a formação dos movimentos de luta por reforma agrária na Amazônia, a partir da agroecologia.

A Via constitui uma coalizão internacional de movimentos sociais que lutam pela reforma agrária, centrada no poder popular e na função socioambiental da terra. A partir dos debates com a Via, somado a processos internos de amadurecimento sobre a questão agrária, o MST assumiu a agroecologia como uma estratégia central de seu programa agrário, encarando-a como um meio do movimento contribuir para a segurança e soberania alimentar dos setores populares e a preservação da sociobiodiversidade no país.

Conforme relatado por Cacau, coordenadora do IALA Amazônico, os debates com as organizações Latino Americanas da Via, ao longo dos anos 2000, permitiram ao MST perceber alguns fatores que estão na base do projeto do IALA. Eles evidenciaram, de um lado, que o campesinato da Amazônia é representativo numericamente, diverso em suas culturas e etnias e espalhado por um vasto território ou, como preferem alguns, um subcontinente. De outro lado, o debate trouxe para a consciência dos militantes um fator em comum entre essas populações do bioma florestal que vivem e trabalham da/na terra:

Vimos que nós tínhamos uma realidade social e política muito parecida, sobretudo por essa hegemonia do capital unificando tudo, [...] subordinando os sujeitos que vivem e praticam e produzem sua existência de uma forma diferente dessa lógica do capital e por isso estão aí subordinados, quando não condenados ao desaparecimento, né? Porque, quando perdem o território, perdem o sentido, né? [...] quando nós fomos começando a constituir o IALA na Amazônia, mesmo estando no Pará, nós tínhamos consciência de que a necessidade era buscar aproximar esses diferentes sujeitos, diferentes realidades e países que compõem a Amazônia. Então, a gente foi percebendo que [...] nós tínhamos inimigos e impactos muito comuns, né? Quando não era o impacto da mineração, era da expansão dos grãos, era do monocultivo do dendê ou eucalipto, ou a pecuária, né? [...] era comportamentos de políticas dos governos, que sempre está desfocado do que é a real demanda daqui. [...] tínhamos tudo isso em comum, além, evidentemente, da vontade de resistir, n/é? (Cacau).

A partir dessas reflexões e aproveitando-se da experiência da Escola Latino Americana de Agroecologia, que o MST e a Via Campesina já tinham fundado no Paraná (assentamento Contestado), o MST deliberou a fundação do IALA Amazônico.

Transposto este momento, o período de 2009 até 2010 foi dedicado à consolidação da proposta. As lideranças debateram qual seria o melhor lugar para sediá-la, definiram a equipe que trabalharia no projeto e, com o apoio da rede de parceiros, estruturaram as primeiras diretrizes

filosóficas, pedagógicas e metodológicas do IALA. Cacau realça que, nesse processo, um conjunto de professores da UFPA (hoje Unifesspa), com quem o MST já havia construído uma rede de trabalho nas lutas por educação do campo, foi fundamental:

Temos aqui mais de 10 anos de construção, de práticas de educação do campo, nesse âmbito da parceria, né? A nossa experiência do IALA ela também é acúmulo da EC nessa região sul e sudeste do PA, né? [...], de parceria com universidade e com os movimentos sociais [...] Então, nós aqui não tivemos tanta dificuldade de definir as nossas bases com os parceiros, né, porque a gente já vinha desse acúmulo. Aí o nosso esforço tem sido de pegar esses princípios da Educação do Campo, da pedagogia do movimento, e articular com a agroecologia [...]. Tem divergência? Tem! Mas o entendimento a gente consegue também, porque temos uma disposição para trabalhar junto [...] O que a gente foi percebendo aqui na região é isso, que ou se une, ou nem nós, nem a universidade consegue cumprir seu papel. [...] Claro que, como de fato aproximar essas relações, aí foi o que o cotidiano, as suas ações de formação, o encontro com esses diferentes sujeitos... isso que foi nos ajudando a ir mapeando esse IALA que hoje nós somos e que certamente não seremos daqui há alguns anos, porque estamos em processo de construção.

Nessa construção coletiva, os sujeitos do IALA puderam alinhar sua concepção filosófica sobre a agroecologia, vista por eles como:

uma ciência mas também ao mesmo tempo ela é aquilo que os sujeitos no cotidiano vão praticando e que muda, evidentemente, porque a natureza, os ecossistemas mudam, embora alguns princípios eles são imutável [...] a agroecologia ela é também um comportamento, não é só a prática em si de manuseio do solo, da terra de cultivo e tudo mais. Ela é também isso, mas não é só isso. Ela é uma afirmação política perante a vida, perante a sociedade [...] E que só se sustenta quando os camponeses têm acesso à terra, quando os seus conhecimentos podem ser valorizados e ampliados [...] com experimentação, com aulas, com tudo o que eles têm direito. [...] O que aglutina os militantes profissionais que estão na universidade, que estão no Instituto e os sujeitos que estão no IALA é isso [...]: “olha, temos essa lógica do capital na agricultura, no campo, de subordinação dos sujeitos. E nós precisamos ir construindo o que seja a nossa perspectiva (Cacau).

Para colocar em prática essa concepção agroecológica, o IALA adotou as seguintes estratégias: promoção de cursos livres ou acadêmicos, de caráter teórico/prático, em parceria com instituições de ensino da região (Unifesspa, IFCRM, CFR); a abertura do espaço do IALA para estágios curriculares e ações de campo dos estudantes de ensino médio; a promoção de eventos de agroecologia e a construção de uma unidade de demonstração de diversas técnicas agroecológicas.

Em todos os casos, as estratégias são concebidas a partir dos mesmos princípios educativos, os cernes da pedagogia do movimento: trabalho (práxis); alternância pedagógica e pesquisa.

Quanto ao trabalho como princípio pedagógico, ele realça a indissociabilidade entre abstração (teórica) e a ação (concreta), evidenciando-as como dimensões complementares da

mesma atividade laborativa humana. Ou seja, o trabalho, como processo de transformação da natureza na produção dos meios de vida, produz e é produto de uma oportunidade de aprendizagem. O conhecimento, nesse sentido, é o concreto pensado que permite planejar um novo ciclo de alterações do concreto e assim sucessivamente.

Ao mesmo tempo, realça Cacau, assumir o trabalho como princípio educativo coloca em xeque a divisão social do trabalho do regime capitalista, pois evidencia que, salvo para justificar a subordinação dos trabalhadores ditos “braçais”, todo trabalho contém em si uma elaboração mental e uma elaboração física. Considerando esse princípio, os tempos educativos do IALA não se restringem à apreensão teórica em sala de aula, são expandidos para experimentações tanto no espaço do IALA quanto no assentamento Palmares como um todo. Nas diferentes situações, um dos desafios é que os professores possam se colocar nas situações práticas em igualdade com os educandos. Sobre isso Cacau fala:

Os professores se envolvem, tanto que você não vê lá só os estudantes erguendo, né, obras de adobe, fazendo horta, ou implementando alguma iniciativa. [...] isso causa até um certo espanto: como ele, um doutor, está ali suando pra implementar, para ver um trabalho feito até o final do módulo? Como assim? Cadê a hierarquia? Cadê a divisão que o cara pensa e o outro vai lá fazer? Essa lógica então ela rompe quando de fato você incorpora esses princípios.

No que tange à alternância pedagógica, percebe-se que não se trata de alternar os tempos de estudo na escola e tempos de ação nas comunidades de origem, como se prática e teoria fossem dimensões separadas no processo educativo. O objetivo é garantir que os estudantes não percam o vínculo orgânico com suas comunidades, ao mesmo tempo em que se qualifiquem para atuar técnica e politicamente em defesa da agroecologia.

Já a pesquisa, segundo IALA, tem sido incorporada de modo distorcido nas experiências de educação do campo, sendo restrita apenas ao tempo comunidade. No IALA, o objetivo dos agentes é fazer da pesquisa um instrumento transversal de formação e intervenção em todos os tempos educativos, daí a opção pelas metodologias de pesquisa participante. Por meio delas, cada turma formada no IALA leva para o espaço do Instituto e arredores, unidades de demonstração e sensibilização dos agricultores em relação à agroecologia. Para as turmas esse processo significa pertencimento ao IALA e, mais amplamente, vinculação com as lutas em defesa da agroecologia:

Então, no próprio tempo escola tem sido um tempo para implementação de algumas iniciativas, resultado de pesquisa, de busca, de dizer “olha, é possível a gente implementar essa iniciativa que ajude a gente a superar esse problema?”. [...] então, a gente está transformando, gradativamente, o espaço do IALA, mas ao redor também [...] os assentamentos que estão em torno do IALA. [...] E tem sido bem interessante porque ao final do tempo escola você visualiza ações [...] você

consegue de uma certa forma de mensurar esse processo e ele deixar de ser apenas um resultado pro indivíduo[...] é muito interessante, por exemplo, quando a gente circula no IALA com as turmas e “ah, essa horta mandala foi produto do projeto de intervenção da turma 1. [...] ah a pocilga é resultado da intervenção dos estudantes de agroecologia do IFPA campus rural que vieram aqui fazer um estágio. O galinheiro foi resultado do projeto de intervenção da Casa Família Rural lá de Santa Maria das Barreiras” [...] eles se identificam com o esforço no espaço, com várias práticas feitas e isso dá um ânimo do “sei fazer” para tentar na comunidade, mas ao mesmo tempo isso de que “eu ajudei a fazer o IALA”.

No que diz respeito à relação entre agroecologia e economia solidária, Cacau reconhece existir um gargalo na proposta pedagógica do IALA:

conceitualmente a gente sabe que não existe agroecologia sem cooperação e a cooperação ela acaba levando o indivíduo à agroecologia, a gente sabe que não são dimensões que se dissociam. No entanto, [...] nós não debatemos como deveríamos debater essa proposição de como é que a gente de fato ajuda a impulsionar esses processos de cooperação, de cooperativismo, que é ainda é um campo muito amplo pra ser ocupado, para ser constituído.

Segundo a análise da coordenadora, esse retardamento do debate cruzado entre agroecologia e autogestão reflete certa imaturidade do próprio IALA: “como eu te falei, a gente é muito novo ainda, tem que amadurecer”. Por outro lado, este cenário indica as limitações da própria estratégia do MST de territorialização na região.

O MST não avançou tanto nisso de cooperativas e de cooperação mais complexas, porque foi fazendo a opção de ser sempre essa cunha no meio dessa disputa de classe entre o latifúndio e os camponeses aqui. E a formação entrou muito [...] em criar sujeitos capazes de estabelecer lutas nesse campo de classes. Por sua vez, isso teve o seu limite? Teve, porque a gente pouco avançou de pensar a organização do território a partir, pela produção, são formas muito simplificadas, instrumentos muito simples de cooperação, existentes hoje nos nossos territórios para a produção. As famílias têm, mas são simples (Cacau).

A aposta por territorializar-se por meio da organização do trabalho e da produção em cooperativas, segundo Cacau, foi feita pelo movimento sindical da FETAGRI, o que também tem seus limites, pois teria deslocado os trabalhadores do embate com o latifúndio para o polo da produção:

Por outro lado, a Federação fez uma opção, que não está errado, mas também tem um limite porque a opção de organizar as lutas e os sujeitos a partir da produção fez com que eles fosse perdendo esse outro enfrentamento em relação ao latifúndio, né? Tanto que hoje é visível, né? Hoje quem estabelece luta contra o latifúndio e quem hoje tem feito o esforço de organizar o território pela produção. Então é isso aí: você vai encontrar essa coexistência dessas duas formas de organizar os camponeses nessa região.

A fala de Cacau, entretanto, não pode ser confundida com a ausência de iniciativas de cooperação econômica nos territórios camponeses, ligados ao MST no sudeste do Pará. Conforme

levantamento que realizei com lideranças do setor de produção do próprio movimento, no sudeste do Pará existem hoje em operação seis cooperativas: a Cooperativa Mista dos Assentamentos de Reforma Agrária do Sul e Sudeste do Pará (COOMARSP); a Cooperativa Mista de Transporte e Turismo dos Condutores Autônomos de Veículos Utilitários do Assentamento Palmares (COOPALMAS) e a Cooperativa de Produção de Alimentos do PA Palmares (COOPA), sediadas no Assentamento Palmares em Parauapebas; a COOPERMAC no Assentamento 17 de Abril, em Eldorado de Carajás; a Cooperativa de Produção Agropecuária (COARA), em Marabá; e a Cooperativa de Produção Agropecuária e Mineral no Assentamento Nega Madalena em Tucumã.

3.2.1. A CPT na formação para a agroecologia

Outra parceria de natureza socioeducativa importante neste cenário se deu entre o MST e a Comissão da Pastoral da Terra (CPT), importante agente de formação para a agroecologia na região.

A CPT é uma instituição de caráter ecumênico que visa “Prestar um serviço educativo e transformador, junto aos povos da terra e das águas, para estimular e reforçar seu protagonismo” (CPT, 2010). Desde sua origem, em 1975, teve forte vínculo com os povos amazônicos e sua fundação. Segundo Medeiros e Leite (1989), foi motivada por uma carta pastoral de Dom Pedro Casaldaglia, na qual ele incentivava a Igreja Católica a apoiar os índios, posseiros, ribeirinhos e demais marginalizados da Amazônia. No mesmo ano de sua fundação em Goiânia, a pastoral se expandiu para o Estado do Pará e, em 1976, fixou sede em Marabá, para atender a regional de Carajás.

Desde o início do trabalho da Pastoral nessa região dois vetores de ação tornaram-se muito fortes: o da libertação dos trabalhadores rurais escravizados e o da defesa dos direitos dos trabalhadores a terra. Conforme Assis (2007, p. 64), tais enfoques atraíram “os militantes de partidos clandestinos que atuavam na região [no âmbito da Guerrilha do Araguaia], principalmente advogados, que passaram a exercer sua militância por dentro da CPT”.

Com o fortalecimento técnico e político de sua equipe, a CPT se enraizou na região, constituiu parcerias com os movimentos sociais, estruturou trabalhos de base junto aos camponeses e prestou contribuições para a CPT nacional, sistematizando informações sobre os principais motivos dos conflitos agrários amazônicos. Nesse contexto, a Pastoral se constituiu em uma entidade de forte respeitabilidade nas pautas da questão agrária regional, se tornando uma interlocutora quase obrigatória do Estado dentro desse tema, alargando também seu campo de ação.

Diante da precária política de reforma agrária nacional e de suas feições na Amazônia, experimentada pelos assessores da CPT, por meio de seu trabalho de base, ficou evidente que não bastava a Pastoral apoiar os trabalhadores na conquista do direito a terra: era preciso ainda respaldá-los na produção. Mas não seria uma produção de qualquer tipo. Diante das lições deixadas pela Revolução Verde e dos seus rastros de destruição socioambiental, aprofundados pelo agronegócio, a Pastoral “foi descobrindo que esta produção precisava ser saudável, que o meio ambiente tinha que ser respeitado, que a água é um bem finito. As atenções, então, se voltaram para a ecologia” (CPT, 2010). Neste contexto a CPT nacional incorporou em sua práxis o tema da agroecologia.

Na regional de Carajás, esse amadurecimento da CPT se reverteu no trabalho de formação para a agroecologia, em 2000, e na criação do Observatório Socioambiental do Sul e Sudeste do Pará, em 2014. O Observatório, sob responsabilidade das equipes da CPT Marabá, Xinguara e Tucuruí, faz parte do “Projeto de Inclusão Socioeconômica, Direitos e Sustentabilidade para o Desenvolvimento do Sudeste do Pará”, financiado pela União Europeia e pela ONG britânica Cafod. Seu objetivo é registrar e dar visibilidade: ao “racismo ambiental”; à violação dos direitos socioambientais de povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses; atos de defesa dos direitos desses povos⁵².

Quanto ao trabalho com agroecologia, ele tem natureza educativa e é focado nas áreas de acampamento - quatro ocupações/acampamentos associadas à FETAGRI e três ao MST. A equipe responsável é composta por três pessoas: a coordenação é feita por Uxi, técnico em agropecuária e pedagogo, que foi trabalhar na CPT após trabalhar na FECAT, o segundo membro, também técnico em agropecuária, é egresso da EFA Marabá e filho de agricultor, e o terceiro é professor do IFCRM, voluntário na equipe de agroecologia da CPT nas horas vagas.

Conforme relatado pelo técnico, a origem e o delineamento do trabalho com agroecologia em Marabá, além de toda influência da CPT Nacional, foi motivado pelo trabalho da Pastoral de Conceição do Araguaia, com diversificação da produção, mas também pela necessidade de minimizar as difíceis condições de vida nos acampamentos “eternos” da região de Marabá.

Assim, o trabalho desempenhado pela CPT consiste em fortalecer as práticas agroecológicas já existentes nas ocupações e incrementá-las por meio da formação dos agricultores, da organização de sistemas comunitários para aquisição de mudas etc. Uxi realça, em sua fala, que um dos princípios fundamentais para a educação em agroecologia é o de identificar os agricultores mais sensíveis ao tema, isto é, que acreditam na prática agroecológica e torná-los unidades de

52 Para mais informações sobre o Observatório, consultar o portal Ecos de Carajás (<http://www.ecosdecarajas.org.br>).

demonstração para os demais.

Para identificar esses agricultores, relata ainda que a CPT procede da seguinte forma:

num primeiro momento que a gente chega lá, a gente se apresenta, diz que é da CPT, que trabalha, que dá apoio, que tem várias pessoas que trabalham: uma trabalha com mulheres, outra com questão agrária, outras com direito agrário, né....saúde.....Aí a gente começa provocando, fazendo alguns mini-cursos de um, dois dias. [...] Vai falando dos dois modelos de agricultura tradicional, que é da revolução verde, e da agroecologia [...] as diferenças. Aí a gente pergunta, né: “Você se vê onde trabalhando? Qual a forma de agricultura que é melhor pra vocês?” Aí a gente vai dizendo que quem se encaixar vai ter um apoio nesse sentido (Uxi).

Então, o próximo passo da CPT é fazer um trabalho de animação cultural e comunicação rural para agroecologia. Este ocorre por meio de esquemas para viabilizar, incrementar e implantar as unidades produtivas, como palestras sobre agroecologia, visitas de intercâmbio e do acompanhamento técnico dos agroecossistemas.

No caso das palestras, a CPT considera essencial que elas ocorram para que os agricultores tomem contato com o conhecimento sistematizado sobre agroecologia, socializem suas dúvidas e também as soluções, que porventura tenham criado: “a agroecologia é um pouco isso, é tu trazer ele para esse mundo das formações, mostrar coisas, é tu trazer coisas e ajudar com que ele inove, se recicle [...], é tu deixar o agricultor usar a criatividade, dar base para ele fazer isso” (Uxi). Pergunto ao meu entrevistado se a CPT oferece certificados para os agricultores que participam das formações e, diante de uma resposta negativa, ele pondera que este fato acaba por não incentivar os agricultores, pois vêm na certificação uma forma de reconhecimento de participação.

Conversamos sobre a depreciação histórica da profissão do agricultor a partir do advento da ciência agrícola e da institucionalização do saber agrônomo em escolas de agronomia certificadoras, considerando a divisão social do trabalho tipicamente capitalista. Concordamos que a separação entre os planejadores/mandantes e os executores/obedientes, foi legitimada também pela divisão social do saber: os portadores dos saberes categorizados como científicos foram elevados à condição de pensantes e os demais à condição de irracionais/ignorantes. Estes, pela sua deficiência intelectual, deveriam se submeter aos mandos dos primeiros.

Os camponeses, de certo modo, internalizaram essas divisões ao verem mais sentido em participarem de processos de formação certificadores do que o oposto, mesmo que para atuarem como camponeses não dependam de certificados. Mas, a certificação também pode ser vista de outro ponto de vista: o comprovante de estudo materializaria a integração simbólica dos camponeses ao mundo dos que estudam, representando a ocupação de outro lugar na sociedade, meros executores desprofissionalizados; o certificado é uma espécie de aval social para dizer que no

fazer do agricultor há um saber contido. Pode ainda funcionar para os jovens como uma ferramenta à pluriatividade: mesmo que eles trabalhem na terra familiar, podem, com o aval social representado pelo certificado, pleitear melhor remuneração por ocupações agrícolas em áreas particulares de entorno, compondo sua própria renda.

Por outro lado, recorda Uxi, oferecer um comprovante de participação em uma atividade educativa demarca um compromisso do agente formador com a formação oferecida e eleva à categoria de conhecimento e saberes que tradicionalmente o campesinato adquiriu no próprio trabalho, observando e sendo ensinado pelos adultos oralmente. O acompanhamento técnico, que complementa o trabalho de informação condensado nas palestras, constitui também um momento individual de planejamento dos agroecossistemas, de acordo com as necessidades de cada agricultor. As visitas técnicas às experiências bem-sucedidas de agroecologia, geralmente em Conceição do Araguaia, cumprem o papel de animação cultural dos participantes, ajudando a gerar pertencimento e fortalecer a aprendizagem.

Todas as atividades, realça ele, são pensadas como forma de ensinar, pela práxis, os princípios da própria agroecologia. “Não tem uma receita, né, tem assim os princípios e eles a gente vai tentando incorporar”. Pergunto quais são *esses princípios* e, com voz calma e paciente, vai elencando: “partir do que se tem e do que se necessita, dialogar, experimentar, copiar a natureza, diversificar, resistir, persistir, falar e acreditar”.

Sobre utilizar os recursos que se tem, meu entrevistado chama a atenção para o fato de que os agricultores sempre foram planejadores e executores, cumprindo todas as etapas do processo produtivo de acordo com a disponibilidade de mão de obra, insumos, recursos naturais e com as necessidades e cultura alimentar da família. Um aspecto essencial da formação agroecológica é ajudar o agricultor a tomar consciência desse conhecimento tácito, incrementar sua capacidade de trabalho com conhecimento ecológico e torná-lo um catalisador dos ciclos de energia dentro do agroecossistema. Nesse aspecto, entra o diálogo de saberes, que é fruto de uma construção entre técnicos e agricultores:

os agricultores ...é interessante. A gente acha que ele é bobo, é desinteressado, mas não é não. Agricultor é muito esperto. Não é a toa que muitos faz agroecologia. E eles testa a gente: testa conhecimento, testa pra saber se você quer ir para o enfrentamento no conhecimento com eles. Tem vez que até te fala uma coisa absurda pra ver se você está mesmo sabendo daquele assunto, se tem interesse em contribuir ali.... E aí quando tu fala “não, vamos aprender juntos”. Aí tu desarma, tu desarma ele tanto pra ele passar o que ele sabe pra tu quanto tu passar alguma coisa que tu sabe. Porque na verdade é pouco o que a gente técnico sabe [...] a cada dia que eu vou numa reunião, numa conversa, do que os 4 anos que eu passei na universidade é aqui que eu aprendo mais sobre agroecologia. [...] Porque o

agricultor ele não tem que te dar satisfação, ele, assim, é o dono da vida dele, da mão de obra dele. Então, tu percebe que ele vai falar o que ele sabe com quem ele quer [...].

Uxi evidencia que só existe diálogo onde existem relações simétricas calcadas na alteridade e na confiança. O agricultor explicita suas formas de entender e modificar o mundo ao confiar que o outro reconhece e valoriza seus saberes, mesmo que feitos exclusivamente de experiência, fora dos bancos escolares. Muitas vezes o jogo frequente por eles utilizado – “olha eu não sei disso, tu é que sabe, tu que é estudado lá da cidade” – é justamente uma ação dramatúrgica por meio da qual os agricultores triam a ética de “alter”, verificando se há nela o princípio da humildade. Se não há, eles se fecham em autoproteção – “vão embora, aí não aparece mais”. Mas se percebem a postura humilde, intrínseca às relações igualitárias, revelam sua inteligência cultural e esta se coloca como um fator estruturante de novas aprendizagens. Sobre isso, realça: “Aí tu debate com ele, 'porque tu faz assim, seu fulano? Ele fala lá o jeito dele, aí tu explica como que eles ensina na escola, como fala na técnica [...] o que é pra fazer. [...] Aí a gente vai testar o que é que dá certo”.

Muitas vezes, completa meu entrevistado, o diálogo não flui por falta de entendimento recíproco e mesmo por pré-conceitos. Neste caso, os técnicos da CPT aprenderam que uma possível saída para se comunicarem é o uso de metáforas. Obviamente, certas compreensões e práticas dos agricultores não podem ser realçadas como conhecimento, porque são incrustações da ideologia que atravessa a experiência do saber, fora ou dentro da escola (PEREIRA, 2009), e ter isso em vista desconstrói a visão romântica sobre os camponeses, situando-os como sujeitos de seu tempo, contraditórios, inacabados. Os camponeses não estão imunes a serem conduzidos pela ideologia e sem superá-la não há espaço para que o conhecimento avance.

Mas, para isso, há uma postura pedagógica essencial, a postura da pergunta, a qual dá espaço a “alter” (outro) para que ele se exercite como sujeitos, ao invés de o enquadrar na categoria de ignorante:

se o cara não se abre pra falar o que ele pensa, você nem vai poder colocar outro ponto de vista, entendeu? [...] Ah, ele acha assim, que mulher não pode colher banana, senão o fruto vai rachar, vai ficar que nem o órgão dela [alude ao formato da vagina]. Tu vê muito disso também. [...] E isso é o que? Isso não tem fundamento nisso da planta não, talvez é mais um mando do homem, né, pra cima da mulher [...] Porque a banana ela racha? Aí você vai com ele, de certo modo, sem falar pra ele assim, na cara que isso não tem nada a ver, que eles é bruto, que é ignorante... [...] Quem não é assim, né, quem não era? [...]. Aí tu pergunta. [...] E vai vendo. “Companheiro, o sr. já viu que no seu vizinho a mulher dele colhe a banana e ela não racha? O que é que tem de diferente lá?”. Aí, tu vai: “ah, eu aprendi que isso pode acontecer quando falta alguma coisa pra casca dela pra ela crescer junto com a carne do mesmo tamanho. Pode ser lá a falta de uma cinza no pé dela? De um nutriente?” Vai vendo. Mas, e se ele nem fala, tu não vai nem ter jeito de ter

essa conversa com ele, de mostrar, de falar, “olha vamos testar, aí tu mesmo tira a sua opinião. (Uxi)

O aspecto da experimentação realça a condição de intelectual intrínseca ao trabalho e especialmente ao trabalho agroecológico. Os agricultores precisam ser estimulados a observar a reação oferecida pela natureza a cada tipo de intervenção, a observar as demandas dos componentes de seu sistema produtivo para saber selecionar e/ou adaptar as melhores soluções para seus problemas. A base de conhecimento que vai balizar esse processo resolutivo/criativo são as leis da própria natureza. Uxi realça:

olha bem, na escola agrotécnica e até na maioria das faculdade de agronomia, o que é que eles ensina? Ensina assim: o aluno vai lá, tem o problema x e tem que aplicar o pacote y”, tu entendeu? Aí, é que nem o médico “ah, é pra curar o fígado, toma esse remédio aqui ele fala pro doente. Aí, não importa o coração, o pulmão, nada, é só o fígado que vai olhar [...] Aí tem reação do remédio ele vai atacar o coração, o pulmão. Então, mas se eu quero curar um problema do fígado, o que é que a gente sabe? Que o corpo inteiro tem que ter saúde, pra não sobrecarregar aquele órgão. [...] Aí, quem entende o corpo da pessoa melhor que ela? O médico que só olhou aquela *partinha* ali? [...]. Na agricultura é assim também, quem vai saber como cuidar é o agricultor que tá ali todo dia. [...] Aí o agricultor fala “não, na minha terra não dá isso, não dá isso, não dá”. Aí tu vai dizer pra ele que dá? Não adianta, propõe a ele testar “Ah, onde não deu macaxeira, tenta a banana, com o cupu...[...] Assim, eu to querendo dizer é que nós, os técnico, o que a gente aprende na escola não resolve pra agroecologia. Daí o que é ensinado é “copiar a natureza!” é isso! Como é que a natureza funciona? Ah, assim, assim, assim. [...] Isso a gente passa, aí ele vai ver de acordo com a necessidade dele [...]

Uma das leis naturais fundamentais, na opinião da equipe da CPT, para a promoção da agroecologia é a diversificação. Sobre o tema, Uxi comenta:

onde tu plantou a banana, vamos inserir o cacau, o açaí, o cupu. Vamos inserir outras plantas que no período da seca vão se beneficiar da sombra da banana! [...] Vamos fazer outros plantios consorciados: na roça onde tu planta o arroz, vamos plantar o milho, a mandioca. Vamos diversificar. [...] Aí, na pastagem que a gente quer recuperar, é o Sistema Agroflorestral (SAF), já entra árvore junto com roça. [...] Entra a criação também.[...] Porque então, o que é que acontece, uma coisa vai ajudando a outra, uma cultura, e no fim, o agricultor tem a alimentação dele enriquecida.

A fala de Uxi revela outra lei da natureza considerada em seu trabalho com agroecologia pela CPT: a sucessão ecológica. As estratégias de manejo vão desde manter nos sistemas unidades de produção de culturas de ciclo médio e curto, consorciadas entre si e com animais, até unidades que representam o último estágio da sucessão ecológica, que são as florestas consorciadas com agricultura.

O último princípio do trabalho com agroecologia citado por Uxi, se vincula fortemente à realidade de avanço do agronegócio para o interior dos assentamentos no sudeste do Pará: é um

princípio composto do persistir-unir-resistir-politizar. Como me explica, o trabalho com agroecologia é um processo lento, que requer persistência e crença e, sobretudo, divulgação entre vizinhos e conhecidos sobre sua importância para a manutenção da própria vida. Se de 200 agricultores 15 conseguem fazer a transição para o agroecológico é porque este princípio esteve presente. Para exemplificar, descreve um tipo de resistência *sui generis* praticado pelo Sr. Ceará, um dos 15 agricultores bem-sucedidos com a agroecologia em Conceição do Araguaia:

ele provocava, né, ele tinha condições....ele tinha um motor bomba pra puxar água pra casa dele, mais a horta dele ele irrigava no braço, manual...que ele disse que era pra mostrar pros companheiros dele que não era o motor dele que fazia ele produzir e ganhar. Aí ele fazia, todo dia de manhã de tarde irrigar a horta no braço. E vendia dentro do próprio acampamento, vendia não, vende. Aí ele usava adubo, usava os inseticidas alternativos.

Seguindo com o tema da resistência e da politização da formação em agroecologia, exponho ao meu entrevistado uma das hipóteses de minha tese, a de que a agroecologia, como alternativa ao agronegócio, teria seu potencial emancipador elevado se vinculada às lógicas solidárias de geração de renda, por meio da organização associativa do trabalho, seja de produção, de comercialização, de crédito ou de distribuição. Pergunto a ele o que a prática da CPT informa quanto a essa hipótese.

Uxi informa que a CPT já assumiu essa diretriz de integração do trabalho associativo à agroecologia, “A gente vê assim, se tem a produção na agroecologia e junto uma associação bacana, pro pessoal comprar junto, ou vender e tal, aí melhora tudo, dá mais força pro trabalho nas roças porque facilita de ter onde vender, facilita o entrosamento dos agricultor”. A primeira experiência de assessoria e animação cultural nessa perspectiva começou a ser realizada pela CPT, em parceria com o LASAT, no ano de 2013. Tratou-se do apoio ao Grupo de Mulheres Agroextrativistas (GTAE), do assentamento Piranha Alta em Nova Ipixuna /PA, interrompido em função do assassinato de duas de suas lideranças em um conflito com fazendeiros, que pretendiam reincorporar as terras dos assentamentos aos seus latifúndios pecuarizados.

3.3. O Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco de Babaçu (MIQCB)

O Movimento Interestadual da Quebradeira de Coco de Babaçu (MIQCB) tem na formação para a agroecologia e na estruturação da Cooperativa das Quebradeiras de Coco de Babaçu suas principais frentes de ação. São delas que provém o próprio sentido de existência do MIQCB, conforme relatado por Areca: “O nosso grupo, o Movimento, né, ele existe pra isso, pra dar pras

companheiras uma forma de valorizar a palmeira, a nossa mata [...] de saber do valor da nossa natureza e do nosso Babaçu, [...] e de tirar disso uma fonte de renda pras mulheres”.

Lembremos que, embora a definição clássica de agroecologia se dirija aos sistemas agrícolas, seus princípios são integralmente aplicáveis ao extrativismo de produtos não madeireiros, que se volta à geração de renda para os trabalhadores a partir da floresta em pé. Além disso, a preservação das florestas regula o microclima, cria reservas de nutrientes e mantém a atividade biótica, que sustenta a biodiversidade, o que é um fator determinante para o êxito da agricultura no entorno. Aliás, na agroecologia, a floresta é a representação mais completa das relações ecológicas, que devem ser copiadas na criação de sistemas agrícolas, no caso de Sistemas Agroflorestais (SAFs), para minimizar seus impactos sobre o meio ambiente.

Nesse sentido é que Porto-Gonçalves (2006) critica a visão evolucionista que preconiza a substituição do extrativismo pela agricultura e ou agropecuária e argumenta que, justamente por meio dessas duas formas de relação com a natureza, os homens puderam incorporar suas diferenças culturais à biodiversidade e produzir agriculturas: verdadeiros banquetes de cores, nutrientes e sabores. A agroecologia, portanto, pode ser um referencial importante para compreender a prática do MIQCB, no que se refere à formação das mulheres participantes para a “valorização” dos babaçuais e das matas que os contém.

Tal processo de formação, conforme pudemos observar ao longo da pesquisa, é fortemente centrado na oferta e facilitação de informação e de técnicas de trabalho, o que preferencialmente ocorre nos encontros e reuniões do movimento, mas também em oficinas que as entidades de apoio realizam junto às mulheres. Nas colocações de Areca, é possível identificar pelo menos três objetivos relativos à formação. Um é a neutralização do impacto ambiental do extrativismo do babaçu, com o aperfeiçoamento das técnicas de coleta e de processamento simples, além do aproveitamento total do fruto:

Antes a gente cavava um buraco pra queimar a casca e fazer o carvão [...] aí esquentava a terra e era mais difícil de tirar, dava um carvão pior [...] Às vezes um bicho podia cair ali e dar de não sair. Aproveitava menos dava mais trabalho [...]. Aí, depois desses incentivo, de algum curso, acho que foi isso [...] aí agora faz o carvão no latão [...] Teve também disso, que nós já sabia, mas só que veio reforçar [...] tem que deixar um tanto de coco no pasto, no mato, não pode colher ele verde. [...] Aí, veio também o conhecimento de aprender a aproveitar tudo do fruto, não perder nada: aí o óleo, né, da semente, junto com o azeite; tem também do mesocarpo, dá pra fazer farinha, fazer produto de cosmético [...] e daquela parte que fica mais dura, o endocarpo que fala, é o carvão.

O segundo objetivo é tornar explícitos os saberes tácitos que muitas mulheres, principalmente as mais velhas, já portam por tradição:

Esse ofício de quebradeira é muito antigo aqui. Muitas das que tiveram a terra, que estão nos assentamentos, delas que só catam mesmo nas fazendas, todas praticamente elas já eram quebradeira desde novinha. É que nem o meu caso, né [...] aprendeu com a mãe, com a avó, a tirar, quebrar, usar o coco pra temperar, pra remédio, pra fazer o sabão e tudo. [...] Só que, um exemplo, a gente não sabia certinho dele, do nutriente que tem, e você precisa ver tudo que vai ali dentro do fruto. [...] aí, nós já tivemos palestra e foi onde muitas companheiras vieram e foi explicado do porque que quando o menino tava com anemia sarava com o mesocarpo. [...] é que tem muito ferro! [...] ou mesmo assim, quem lida com o babaçu sabe que não pode tirar tudo, que tem que deixar pros bicho pra eles ter o que comer e plantar a palmeira também, que são eles que planta. Agora, que isso que eles estão fazendo de tirar tudo pro carvão coloca em risco os palmeirã, desse jeito que foi explicado, é um conhecimento novo.

O terceiro objetivo é enriquecer o repertório das mulheres com novos saberes, relativos à consciência socioambiental da atividade que praticam. Isso ocorre, sobretudo, por meio de palestras que a coordenação do MIQCB proporciona às mulheres:

nós aprendemos ouvindo nas palestra que a gente vai, que o movimento incentiva. Tem palestrante, né, que vai falar do meio ambiente, pra falar das beleza da natureza, das coisas boas e do que também destrói. O que é que destrói? Essa devastação, desmatamento, [...] que ameaça tudo se acabar [...]; antes, nós tinha as matas, nós tinha as caças. [...] Teve uma palestra que foi falado [...] que a palmeira absorve o gás carbônico, tem água aonde tem palmeira, o pasto vive melhor.

Nessas atividades promovidas pelo MIQCB é possível observar que a comunicação é o aspecto central do processo educativo das mulheres. Ela se estrutura por uma vontade de entendimento mútuo, representada pela disponibilidade intersubjetiva de se compreenderem. Sobre isso, realça Areca:

Tem que ter jeito pra explicar dessas coisas que se passa na devastação ou mesmo no cuidar da natureza. Porque, que nem, muita companheira não sabia né, desse gás. [...] Aí que faz a diferença, porque a moça da palestra ela foi, aí deu muito exemplo, até ficar explicado que esse gás é nocivo pra nós, né, que ele atrapalha na chuva [...] Aí, nós vamos passando isso nos núcleos.

A aprendizagem, por sua vez, ativa e intensifica a participação das mulheres – seja enquanto educandas e/ou educadoras: “Se alguma companheira não pôde ir na palestra a gente passa, tenta [...] assim, trazendo o exemplo da vida delas, com as coisas que está sendo falada na televisão, de desmatamento [...].aí a gente sempre pede pra elas ir passando pras outras companheira” (Areca). Forma-se uma espécie de rede de conhecimentos, que se amplia na medida em que cada nodo é fortalecido.

A condição de agentes educacionais praticada pelas quebradeiras, a partir da ampliação de sua base de saber agroecológico, se exerce também em espaços públicos: “Como a gente sabe dos benefícios do babaçu, das florestas, aí, sempre, se tem hora em algum debate nosso que precisa, aí a

gente traz aquele conhecimento, nosso, né, e das palestra! [...] ai vai mostrando que a nossa luta ela não beneficia só as quebradeira [...], ele ajuda na natureza que é a mãe de todos. [...] ”. A via de mão dupla entre participação e aprendizagens vai além das relações internas das quebradeiras, atingindo a sociedade mais ampla, o que fortalece e amplia as lutas socioambientais das mulheres.

No entanto, se até agora vimos que a correlação entre participação e aprendizagem é de potencialização recíproca, ela também pode ser de anulação mútua. Areca expressa em que situação essa negatividade se processa:

a trabalhadora rural, né, muito tempo foi assim inibida de participar. Que nem no sindicato mesmo, se a mulher ia numa palestra ou qualquer coisa era pra ficar calada. Tinha aquele receio assim de abrir a boca até de perguntar. [...] No movimento a gente percebeu que as companheira vinha desse jeito calado. [...] Então, se a pessoa fala uma palestra ou um curso no MIQCB, ela vai vai vai, fala rápido ou não liga delas entender, aí elas não vão mais; vai desanimando porque acaba que não vê vantagem nenhuma, né, ou até mesmo fica se sentindo assim ignorante. [...] Acontece, é muito pouco mas acontece.[...] Agora quando aquilo que está sendo falado, ali...que tem aquela confiança, aí elas vão e coloca do jeito delas o que não entendeu [...]. Eu mesma, foi assim que eu fui participando. Aí, você pega aqui um aprendizado e se ele vai ficando na cabeça da gente, você já tem aquele ânimo de passar pras outra, quando está quebrando o coco, nas conversa nossa.

Ao comentar que as mulheres conversam entre si e trocam informações e conhecimentos durante a quebra do coco na mata, Areca revela que a díade participação/aprendizagem não ocorre apenas das práticas educativas planejadas. O próprio labor cotidiano da quebra do coco, que se nutre da/na luta política no MIQCB, é um tempo/espço de formação das mulheres, seja no que diz respeito ao caráter socioambiental da atividade babaçueira, seja no que diz respeito à afirmação de uma nova identidade feminina. Trabalho e movimento se confundem, ou melhor, se consubstanciam como dimensões de uma mesma luta por direitos e por emancipação, de uma mesma pedagogia da resistência.

quando a gente tá no barracão quebrando o coco, é o tempo todo conversando, né, falando do trabalho, da nossa vida, do que está acontecendo com cada uma [...], dos sonho [...]. Aí parece que quanto mais a gente conversa o que tem de vontade elas vão saindo assim, ficando reforçada, pra gente mesmo ali, ver o sonho nosso, o nosso papel [...] (Areca).

Os cantos de trabalho entoados pelas quebradeiras, enquanto lidam com o babaçu, também cumprem função educativa entre elas. Nas sociedades camponesas tradicionais, os cantos de trabalho integram a vida, como expressão da cultura do trabalho, instrumento intersubjetivos de afirmação da identidade dos trabalhadores, mas também como registro do saber-fazer. No caso das quebradeiras, esses sentidos do canto se conectam ao sentido da luta política no movimento. As

melodias e letras da tradição do ofício, representada pelos cantos ancestrais, se intercalam com melodias e letras contemporâneas dos cantos criados no próprio movimento. Areca canta ao longo da entrevista, dando-me mostras de como ao saber-fazer relativo à coleta, transformação e uso do babaçu se agrega um novo tipo de conhecimento: o da luta política, em defesa da sustentabilidade, misturando aspectos ambientais, econômicos e culturais do extrativismo:

Somos grupo novo, somos grupo novo do MIQCB. Vamos quebrar coco, vamos quebrar coco que é pra nós crescer. Tira o mesocarpo, tira o mesocarpo pra se alimentar. E tira o azeite e tira o azeite pra negociar. A Iracema tira mesocarpo, a Edna faz o azeite, D Maria faz o sabão e a Areca o Sabonete.

A atividade produtiva do duro labor é amenizada pelos cantos, que permeiam também as demais atividades da ação coletiva das mulheres: “Aí tem, vamos dizer assim, do nosso grupo lá, São Benedito, é assim. Vai pro mato canta, quebra o coco e canta, canta nos encontro, dança”. No processo educativo musical que elas vivenciam se integra o corpo. A ludicidade dessa forma de trabalho conecta as gerações das quebradeiras e garante para cada participante do grupo (indivíduo) um lugar de valor na atividade produtiva coletiva:

A gente canta musica assim, né, tem o xote das quebradeiras, que é bom pra dançar. Tem também a música da quebradeira, que é puxada muito pela D Romana que é de idade mas anima bastante. A dona Iracema está no grupo das Encantadeiras também anima.

Areca faz questão de pontuar que os cantos “têm muito ensinamento”. Novamente canta pra dar a conhecer os fundamentos de sua afirmação:

Ei não derrube esta palmeira; ei não devore os palmeirais.
 Tu já sabes que não podes derrubar, precisamos preservar as riquezas naturais.
 O coco é para nós grande riqueza, é obra da natureza, ninguém vai dizer que não, porque da palha só faz casa pra morar, já é meio de ajudar a maior população.
 Se faz o óleo para temperar comida, é um dos meios de vida, pra os fracos de condição.
 Reconhecemos o valor que o coco tem, a casca serve também para fazer o carvão.
 Com o óleo do coco as mulheres caprichosas fazem comidas gostosas de uma boa estimulação.
 Merece tanto seu valor classificado que com o óleo apurado se faz o melhor sabão.
 Palha de coco serve pra fazer chapéu, da madeira faz papel, ainda aduba nosso chão.
 Tela de coco também é aproveitado, faz quibano o cercado pra poder plantar feijão.
 A massa serve para engordar os porcos, tá pouco o valor do coco precisa darem atenção.
 Para os pobres este coco é meio de vida, pisa o coco Margarida e bota o leite no capão.

Embora não utilize a palavra agroecologia para se referir ao caráter educativo dos cantos de trabalho ou mesmo do próprio MIQCB, a letra entoada por Areca revela conexões não apenas entre extrativismo e agricultura ecológica (adubar o solo, plantar o feijão), como do extrativismo com

todo um modo de vida das populações rurais. O babaçu é integrado à cantiga como um componente de satisfação das necessidades de nutrição, de vestuário, de moradia, de criação de animais, realçando a interconexão entre os elementos naturais e os elementos culturais e econômicos de uma unidade de produção. Além disso, Areca relata que o MIQCB também incentiva as quebradeiras, que possuem terra, a utilizarem-na para cultivos orgânicos. A experiência piloto nesse sentido ocorreu por volta de 2006, no Piauí, onde, com o apoio de uma ONG, o movimento assessorou as quebradeiras na formação de roças diversificadas e sem uso de insumos sintéticos.

Por fim, no que diz respeito a caráter educativo dos cantos de trabalho, Areca realça que eles promovem uma vinculação entre pensamento, ação e emoções, destacando o envolvimento integral das quebradeiras de coco com seu labor. Nesse sentido, é possível afirmar que os cantos ajudam a romper com a dose de mecanicismo própria das atividades repetitivas, tais como a quebra e o pisamento do coco. Nas palavras de Areca:

o canto, é..., ele serve assim, pra deixar mais brando o trabalho, né, mais maneiro, aí..., porque enquanto você está ali, rachando o coco, sua cabeça também está ali também, enquanto você está cantando [...] dá um reforço naquilo que você tá fazendo, porque as cantiga elas passa a importância do nosso trabalho [...]. Ai, você ajusta o seu pensando naquilo [...], o seu coração, então, tá ali também, é muito animado.

As viagens de intercâmbio junto a outros grupos de quebradeiras pertencentes ao Movimento também são realçadas por Areca como uma faceta importante do processo educativo experimentado pelas mulheres:

A gente sai, viaja, vai pra outros lugares conhecer outros grupos de trabalho, ver como elas trabalha, como é a luta delas de preservar, como se organiza [...] Nisso as mulheres pega conhecimento de amizade, aprende coisa, conhece outra região, e vai crescendo aquele horizonte. Porque muitas delas às vezes nem saiu de casa nunca [...] A gente fica sabendo que tem babaçu por aí tudo [...] e que tem muita irmão de babaçu que também está na mesma luta nossa.

Todo esse processo educativo e a ação política do MIQCB tem gerado o reconhecimento público positivo do trabalho das quebradeiras e isso interfere na autoestima das mulheres. Gera-se a seguinte retroalimentação: quanto mais as mulheres participam mais se empoderam e quanto mais empoderadas, melhores são suas condições intersubjetivas para participar. Segundo ela:

Muitas, antes, ia quebrar coco, muitas levava roupa pra trocar quando elas viesse do mato, porque a gente tinha vergonha de ser quebradeira de coco. Hoje a gente tem orgulho porque a gente é respeitada pela produção que a gente tem, a organização que nos apoia. Então, isso vai fazendo a gente se empolgar e participar mais, de aprender mais, que a nossa luta é pra nós e é pra todo mundo, porque todo mundo precisa da natureza.

A própria história de vida de Areca atesta que participar é a base para uma espécie de

costume de participação, que vai levando as pessoas a atuarem em diferentes contextos, guiadas pela politização experienciada. Quando lhe perguntei se ela um dia se imaginou liderança do MIQCB, a resposta foi:

eu não me imaginei, eu fui me tornando, né, fui me tornando uma liderança, assim, participando. Porque eu sempre falo pras companheiras que a gente vai se deixando envolver, aí, depois é que a gente vai se reconhecendo. E foi assim que eu fui me tornando. Sempre gostei de participar dos eventos que acontecia... Aí, chegou nos anos 70, em São Domingos, houve a mudança na Igreja, né. Antes, a gente tinha o padre uma vez por ano. Aí, nos anos 70 chegou a casa das freiras, os padres, aí começou a chamar a gente pra participar da celebração, do círculo bíblico. Daí dali a gente foi começando, né, a participar. Então foi achando que é correto, correto ter direitos, participar. Veio a Guerrilha do Araguaia, aí a gente continuou se organizando politicamente já, a parte religiosa e a parte política. E eu já acompanhei. O sindicato, depois o movimento das mulheres, com a luta política também da defesa do babaçu. Por isso, me tornei uma liderança assim, indo para esse lado. Mas isso veio depois, porque usar o babaçu é desde menina

A formação agroecológica aqui relatada, ao se pautar no Movimento e na ideia de coletivo, qualificou as condições do trabalho das mulheres. A cooperação foi introduzida como modelo de organização do trabalho, superando o antigo sistema de coleta individual que, embora viável, dadas as condições da época, expunha as mulheres a más condições alimentares. O aspecto humano e não apenas o técnico e o político, que são basilares para o paradigma agroecológico, se evidenciaram. Areca comenta:

[...] mudou a forma do nosso trabalho, com tudo que a gente foi aprendendo com o Movimento, com as coisa que foi pensando [...]. Antigamente ia sozinha pro mato. Aquela solidão.... [...] Hoje não, vai sempre de duas, três. [...] A diferença é que junta tem o apoio de uma, de outra se acontecer alguma coisa, né? [...] hoje tem gado solto que pode te atacar, além do mundo que tem tanta perversidade aí, tantos dos homens que faz maldade pras mulheres. Aí a gente não deixa nenhuma de nós andar sozinha....Vai pro mato e leva cacete, machado, facão pra roçar o mato, pra descobrir as coisas e pra se defender também.[...] E naquelas épocas, não. A gente saía, entrava no mato aí e tudo bem. [...] Antes a gente quebrava no mato, aí saía de casa sozinha, bem cedinho, levava um pouquinho de farinha e sal [...] tinha pouco recurso pra ter uma alimentação melhor, mas também era pra não fazer peso [...] pra ficam mais leviano na hora de andar [...] hoje a gente vai juntar o coco, aí traz pro barracão, aí vai quebrar. Aí às vezes é próximo da casa da gente, alguém está lá fazendo a comida. Ou a gente levanta e vai lá e faz. Hoje é mais diferente pra nós aqui do Pará. Mas no Maranhão tem a forma, né, ainda quebra no mato. Outros lugar tem a sua forma, que as menina escolheu, que quando foi de se organizar cada grupo escolhe como quer fazer o seu sistema.

Com esse novo sistema de trabalho em cooperação, argumenta Areca, “melhorou muito o nosso trabalho, a nossa disposição, a quebra, tudo”. Para potencializar a geração de renda das mulheres, a partir desse trabalho, o MIQCB fundou a Cooperativa das Quebradeiras de Coco de Babaçu. A cooperativa nasceu em 2009 e foi registrada em 2011. Atualmente ela funciona por meio

de seis filiais, distribuídas nos estados de abrangência do MIQCB. Nelas estão instaladas unidades de processamento do babaçu com máquinas e outros instrumentos de trabalho. Uma das filiais fica em São Domingos do Araguaia e em torno dela se organizam as sócias do sudeste do Pará.

A cooperativa foi concebida como um instrumento para a qual as quebradeiras do MIQCB escoam sua produção de azeite/óleo, de farinha, carvão e eventualmente também para artesanato de babaçu, de modo seguro e bem remunerado. “Antes a gente vendia aleatório e era muito pouco o valor [...] o atravessador ele explora, ele demora a pagar. [...] Na cooperativa nossa não, em primeiro lugar é compromisso de pagar na hora [...] e sai sete reais o litro do azeite, que é bem melhor o preço”. De posse do azeite e da farinha, a cooperativa tanto trata como embala essa produção, além de utilizá-la, bem como o carvão, como matéria-prima para o fabrico de sabão e sabonete de babaçu. Conforme relatado por Areca, “A cooperativa inteira tem pra lá de 130 associadas. Mas em São Domingo o nosso grupo é pequeno [...] Aí, todas têm o compromisso de alimentar a cooperativa, de colocar o seu produto lá e a cooperativa comercializar e conseguir um fundo para pagar, né?”.

As quebradeiras se valem de diferentes canais de comercialização para inserir sua produção no mercado: o site do MIQCB; a revenda a lojas de produtos naturais e a redes de comércio justo e solidário, a exemplo da ONG Central do Cerrado; feiras etc. No caso da filial de São Domingos, também se pratica a venda solidária, baseada na parceria informal entre as quebradeiras e uma das cooperativas afiliadas à FECAT, a Coofama. Sobre esse modelo, Areca explica:

eu trabalhava no CAT, nessas organizações tudo aqui, aí eles me conheciam desse trabalho de organização e me falaram “eu falei: ó eu posso vender o produto de vocês na feira, toda semana eu vou na feira, eles têm óleo de andiroba, mel...Eu vou e vendo, devolvo pra eles. [...] Eles fica com o produto da cooperativa, vende e me passa o dinheiro. Só na base da parceria mesmo. Não tem um contrato firmado.

O mercado institucional, das compras públicas, ainda não é acessado pela Cooperativa, que se prepara para fazê-lo neste ano, a partir da obtenção de um documento emitido pelo Estado: a Declaração de Aptidão ao Pronaf (DAP). A DAP é um instrumento das políticas de apoio à agricultura familiar que, por força dos movimentos de mulheres camponesas, foi estendido a categorias como quebradeiras de coco. Por meio da DAP, pessoas físicas e jurídicas são legitimadas pelo Estado para integrarem o Pronaf, podendo, além de receber financiamento público, participar de políticas assistenciais e sociais, tais como a política de compras públicas que prioriza a agricultura familiar no abastecimento de entidades sociais e escolares.

Antes da luta das mulheres, o Estado liberava a DAP apenas a quem possuísse titularidade da terra, no caso da pessoa física, logo, boa parte das quebradeiras, as posseiras ou que vivem nas

vilas, eram excluídas. A DAP das quebradeiras, embora não tenha solucionado o problema do direito formal a terra, representou uma conquista importante para as mulheres rurais não proprietárias. Sobre isso, Areca comenta: “a DAP ela é um incentivo. Porque quem não tem terra era uma dificuldade para fazer o bolsa família, fazer o bolsa escola, salário maternidade, para se aposentar”.

Embora não seja o tema da tese avaliar o papel das políticas de transferência de renda no Brasil, cabe realçar que, no caso das quebradeiras, elas funcionam como um suporte importante para a vida econômica da cooperativa, pois aumenta as chances objetivas e psíquicas de envolvimento das mulheres no trabalho associado. Em comentário dela:

com esse recurso já ajuda a aliviar aquela preocupação das companheira, né, de ter que dar de comer aos menino, comprar uma peça de roupa [...] Que mãe que não fica atordoada quando não tem nem isso, com a cabeça ruim? [...] Aí, com as bolsa, mesmo que seja pouco, elas já fica mais liberada para melhorar a renda assim, pela cooperativa. [...] Porque se você depende só do coco ainda não dá [...] tem delas que consegue, mas não todas [...], principalmente delas que não tem o lote [...]. Porque tem as entressafra, tem o problema das empresa também, dos fazendeiro [...] que estão ficando contra o nosso trabalho das quebradeiras e ataca a gente (Areca).

Sobre a retirada obtida das sócias pela cooperativa, Areca informa que ela é baseada na quantidade de produtos que cada uma entrega à cooperativa, o que depende muito, além do acesso aos babaçuais, do tempo de dedicação ao trabalho e do vigor físico das mulheres. Em setembro de 2014, constatei que a renda podia chegar a 300 ou 400 reais mensais, correspondendo a 41% a 55% do salário mínimo da época. Esse patamar é atingido sobretudo pelas mulheres assentadas: “essas estão melhor, porque elas têm as terras”, realça Areca.

A renda pela cooperativa é, aliás, o primeiro motivo pelo qual muitas mulheres ingressam no empreendimento e o fator primeiro utilizado por elas para convencer seus conjugues da importância do trabalho fora da unidade doméstica. Mas isso não significa que as quebradeiras sejam liberadas dos afazeres em casa; como a maioria das mulheres que vivem na sociedade capitalista e patriarcal, elas triplicam sua jornada de trabalho. Esse esforço é por elas utilizado para tentar convencer seus esposos a apoiarem-nas ou pelo menos não as impedirem de realizar o seu ofício de quebradeiras, a sua profissão. O empoderamento econômico é um horizonte buscado pelo movimento das quebradeiras, também como um dispositivo para emancipação de relações de gênero patriarcais, opressoras:

pra nós manter os nossos valores nós tem que trabalhar dobrado, em casa e fora também. Porque se nós já trabalhava muito, agora nós trabalha muito mais pra ter essa renda. E é isso que a gente tenta mostrar pra eles, pra eles se sensibilizar e

apoiar [...] As mulheres, dizem aí que elas não querem ser quebradeiras, que são desinteressadas, mas não: é porque em casa elas enfrenta....dificuldade [...] aí elas tem que sair fora. Porque quem manda é o homem, né, diz que bota mais recurso do que elas, né? [...] mas se elas ganha, aí muda [...] eu acho que é de um salário pra frente que deveria de ser, que nós queremos. Porque as que têm hoje é diferente das que não tem. Muitos homens eles estão calando, estão contribuindo, estão ajudando, porque ela está mostrando a renda. E é forte isso aí.

Além da remuneração das quebradeiras pelo fornecimento de matéria-prima, os dividendos somados pelo empreendimento servem para compor os fundos legais da Cooperativa, o capital de reinvestimento e o capital de custeio da atividade de produção, de administração e da ação política das quebradeiras em Movimento. Nesse sentido, a cooperativa também funciona como um instrumento econômico do movimento, que evidencia a compatibilidade necessária entre geração de renda, sustentabilidade socioambiental e luta coletiva. Obviamente que isso não significa afirmar que empreendimentos econômicos populares autogeridos dispensem recursos externos para se estruturarem. Areca recorda a importância da “doação” de algumas máquinas que a cooperativa recebeu, em São Domingos, e que tem ajudado a otimizar a produção.

Cabe aqui realçar que a administração da cooperativa, no que diz respeito às rotinas e protocolos burocráticos, bem como a dinâmica operacional e estratégica da comercialização, é profissionalizada: a cooperativa paga um serviço de assessoria que atende as filiais dos três estados abrangidos pelo Movimento. O trabalho da assessoria tem melhorado os fluxos e o negócio da cooperativa, mas também servido como processo educativo para as mulheres: “Agora tem a assessoria [...] Aí está melhorando. Ela está esclarecendo as coisas pra nós, acompanhando, organizando papéis, né?!”.

No entanto, quem toma as decisões e define as diretrizes que orientam a cooperativa são as sócias, em assembleia, com apoio do MIQCB. Há que se realçar que o momento da assembleia é o cume de um processo anterior, de amadurecimento das pautas entre as mulheres, em suas reuniões mensais:

Cada mês que a gente senta, que a gente discute, a gente descobre algo que precisa ser trabalhado, né? Aí, então é que vem a ajuda das pessoas que estudaram, né, que ajudam a gente a como é que a gente se organiza pra ter uma associação, documento que precisa, né? E as companheiras [da assessoria] se agrega a esse grupo [...] faz como a gente decide, as quebradeiras!

O processo de decisão das mulheres é apoiado ainda por parceiros, sobretudo, professores universitários ligados à causa extrativista, da UFMA e mais recentemente da Unifesspa, que são procurados pelas mulheres sempre que necessitam amadurecer reflexões sobre os rumos da cooperativa.

Uma das pautas do Movimento das Quebradeiras tem sido preparar novas gerações para dar continuidade ao trabalho das quebradeiras. Nesse sentido, Areca comenta “a gente foi vendo assim, conversando nós mesmo, aí com o pessoal da cartografia também, da UFMA, daqui, que tem o problema de fazer um jeito do movimento durar, não acabar quando nós se for. [...] Aí, agora a gente está estudando trabalhar os jovens. Já tem um começo, mas ainda é poucos que participa, menina né?”.

Pergunto a Areca qual tem sido a principal estratégia de envolvimento das jovens. Ela comenta que a expectativa é inserir as jovens não apenas na quebra do coco, ou nos postos de trabalho de administração e gerência da cooperativa, mas permitir que elas se apropriem da “tradição, ter o respeito pelo que a mãe faz, aquilo tudo”. Para gerar esse tipo de envolvimento, ao menos em São Domingos do Araguaia, diversas ações têm sido realizadas, com menos afínco do que se deveria, avalia Areca: convidar as jovens para participar como produtoras pela cooperativa; inseri-las nos espaços do movimento nos quais as interações são marcadas pela diferença (os encontros do Movimento são espaços de interação com estudantes e docentes universitários ambientalistas); inseri-las em cursos e viagens e acentuar o aspecto do diálogo intergeracional e lúdico dos encontros das quebradeiras, dando espaço para as jovens se posicionarem. Sobre esse último aspecto, vale aqui recuperar a própria fala de Areca:

quanto tem reunião, ali mesmo, na hora, aí a gente faz uma brincadeira, né?![...] canta, dança. [...] Dá oportunidade pra elas se expressarem, dizerem o que pensam [...] Nisso elas vão participando, ficam no grupo. [...] As companheira de idade aí fala, contando o seu passado, o seu sofrimento, mostrando que não é bom agir isolado. Isso em reunião, em todo lugar que a gente está, no barracão, em todo, a gente vai falando da nossa vida, elas vão contando. [...] As menina vão vendo nosso sistema de trabalho, de uma ajudar a outro no que for preciso, e assim vai.

Diante do exposto é possível classificar a experiência cooperativista das quebradeiras como pertencente ao que teóricos como Singer (2003) reconhecem por economia solidária. O meio de produção coletivo é de posse coletiva, as decisões são democratizadas, as perdas e ganhos repartidos entre todas com fortes traços de solidariedade. No entanto, as próprias mulheres não enquadram sua prática nessa denominação: “nós ainda não entendemos isso não [economia solidária]. O que tem no nosso grupo é cooperativismo, é movimento, é cooperação” (Areca). É possível observar que o associativismo econômico das quebradeiras, formalizado na cooperativa, se confunde com o próprio associativismo social do MIQCB, mas não dialoga com o que se denomina no Brasil de Movimento da Economia Solidária, ao menos no que diz respeito a São Domingos.

3.4. Considerações sobre o capítulo

Neste capítulo abordei os processos educativos emergidos da territorialização do campesinato no sudeste do Pará, focalizando os processos de produção e geração de renda. Demonstrei que, com a conquista dos assentamentos rurais, o desafio de estabilização dos camponeses na terra os levou a buscarem, por intermédio de suas organizações sociopolíticas, novos modelos de produção e economia agrícola, que podem ser identificados como práticas de transição para a agroecologia e para a economia solidária.

As habilidades e relações sociopolíticas acumuladas durante a luta pela terra ajudaram os camponeses a constituírem parcerias com a universidade e com diferentes entidades de apoio à reforma agrária na região, formando uma rede sociotécnica para impulsionar a prática agroecológica e cooperativista nos assentamentos. Tais redes, representadas por um complexo de tecnologias, pessoas e conhecimentos, associadas aos instrumentos de educação popular dos próprios movimentos camponeses (por exemplo, o Iala e a Enfoc), configuraram uma rica experiência de qualificação profissional centrada nos interesses econômicos dos camponeses e na manutenção da agrobiodiversidade. Por meio de uma ação colaborativa e solidária, movimentos sociais e agentes de apoio buscaram suprir a carência de um serviço público local para assistência técnica e extensão rural alinhado aos interesses camponeses. Oportunidades de aprendizagens técnicas foram construídas, visando minimizar o impacto da ação agrícola dos cooperados sobre o bioma e resguardá-los da inserção subordinada à cadeia vertical da bovinocultura, predominante na região.

Nesse processo, ao mesmo tempo em que os camponeses se colocaram como sujeitos do conhecimento e estruturaram um conjunto muito rico de saberes do trabalho – tais como saberes ligados à autogestão, participação e cultivo da agrobiodiversidade –, também experimentaram novas necessidades educativas, como a de escolarização. O processo histórico de exclusão dos camponeses do ambiente escolar se mostrou como um limite diante da complexificação do trabalho em sistemas agroecológicos e cooperativistas. Ao mesmo tempo, a nova realidade do trabalho colocou em evidência a potencialidade dos sistemas públicos de ensino para a formação dos camponeses, desde que os programas formativos oficiais de educação pudessem ser alinhados às necessidades de conhecimento dos trabalhadores jovens e adultos.

As práticas do associativismo na produção e de transição para a agroecologia também realçaram o caráter contraditório das políticas de reforma agrária, pós redemocratização do Brasil. Evidenciou-se que, se concebidas e executadas unicamente no âmbito dos três poderes estatais, elas

tendem a promover descaminhos em relação ao fortalecimento do campesinato. No entanto, quando os movimentos se fortalecem tornando-se interlocutores obrigatórios do Estado, tendem a abrir brechas no debate e no sistema de controle das políticas, interferindo mais ou menos nos programas agrários de acordo com a permeabilidade de cada governo. Dessas interferências é que podem nascer, no contexto geral de uma “política de não reforma agrária”, programas favoráveis à reprodução do campesinato, tais como a PNAE.

O capítulo evidenciou ainda que as contradições estão presentes não apenas no nível macro, no âmbito do Estado e das políticas, mas também no nível micro das relações interpessoais dos sujeitos e que há uma dialética entre sujeito e estrutura. Nesse sentido, cabe realçar que os valores capitalistas, difundidos pelas estruturas (dominadas pelo capital), condicionam inclusive o modo como muitos assentados veem o mundo e comportam. Enfim, romper com esses condicionamentos é um dos principais desafios dos projetos de qualificação e formação profissional para a agroecologia e economia solidária, que se fundamentam em valores não capitalistas.

IV – A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: OS LUGARES DA ECONOMIA SOLIDÁRIA E DA AGROECOLOGIA

Os objetivos deste capítulo são: 1) reconstruir os caminhos pelos quais a educação do campo, por meio do Pronera, consolidou-se em algumas instituições educativas do sudeste do Pará, e analisar o modo como os temas da economia solidária e da agroecologia foram abordados nesse processo, verificando se os camponeses ligados às cooperativas chegaram a participar do Programa; 2) verificar se o Pronera é permeável aos repertórios de saber dos assentados envolvidos com as práticas de agroecologia e economia solidária; e 3) identificar o papel que os movimentos sociais e suas redes cumpriram na conexão entre os campos de práxis da economia solidária, da agroecologia e da educação do campo na região.

Analiso, em especial, dois cursos: o de ensino médio integrado ao técnico com ênfase em agroecologia, oferecido pelo Instituto Federal do Pará (IFPA); o curso de licenciatura interdisciplinar em educação do campo, em especial na formação em ciências agrárias e da natureza, oferecido pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

4.1. Antecedentes

Segundo afirma Anjos (2009), a demanda por escolarização entre os camponeses do sudeste do Pará emergiu assim que estes ocuparam a terra. Mesmo sem nunca terem tido acesso à escola em suas regiões de origem (nordeste e do centro-sul), os camponeses migrantes imaginavam que o saber escolar poderia garantir aos seus filhos um futuro mais próspero. Por isso, criavam diferentes estratégias de instrução escolar para as novas gerações, dentro ou fora das áreas de ocupação.

Um ponto central dessas estratégias, aponta Hébette (2004b), era reconstruir, na localidade ocupada os vínculos internos desenvolvidos historicamente pelos camponeses no seu processo de reprodução social, a saber: as relações parentais, vicinais, religiosas, associativistas e de conterraneidade. Nesse contexto, dada à ausência completa do Estado na garantia de escolas, era sempre a pessoa mais instruída da comunidade quem voluntariamente transmitia seus saberes escolares às crianças. Geralmente, ser instruído em uma comunidade de maioria analfabeta não significava muito mais do que ler e escrever de modo rudimentar. Esse saber geralmente havia sido adquirido pela instrução familiar, caso houvesse em casa alguém que já soubesse ler e escrever, e, depois, em escolas, simultaneamente aos processos de migração das famílias. Sobre esse processo, Angelim se reporta a sua convivência junto às comunidades posseiras, nos anos 70 e 80, no âmbito de seu fazer religioso:

Eles contavam que era assim: as famílias já vinham andando, migrando, parava

aqui, ali, onde tivesse trabalho [...] Aí, se tinha uma escolinha, a mãe botava lá os menino dela, podia ser pequeno, maiorzinho, não importa. Aí, se ele já tivesse aprendido alguma coisa em casa, tido sorte de alguém ensinar ele, que geralmente era a mãe que se ela soubesse tinha esse trabalho, né, então ele adiantava, senão era ali que ia pegar a primeira lição mesmo. [...] Era mais a menina, né, que ia mais tempo, porque o menino, quando pegava uma idade, já era pra ajudar o pai. “Ah, se aprendeu riscar o nome dele, ler uma coisinha, já está bom” [...]. Quando chegou aqui, essas famílias, os posseiros, que decidiram pegar a terra deles, aí era assim: quem tinha mais estudo aí virava professora [...], juntava lá os menino ali para ela ensinar no improviso [...].

A responsabilidade pela educação dos filhos recaía sobre as mulheres, “porque havia uma compreensão de que a escola seria a extensão da família e a mulher, no papel de professora, seria uma extensão do papel de mãe, por isso que a educação era considerada uma tarefa feminina” (ANJOS, 2009, p. 62). Angelim comenta ainda que esta escola, apesar de improvisada, era muito respeitada entre os posseiros e, mesmo em épocas de conflito, quando os fazendeiros queriam tomar dos camponeses suas áreas de ocupação, a prática de ensino não se extinguia: “Depois que passava os conflito tudo, aí voltava a escolinha”.

Outra estratégia mobilizada pelos camponeses para garantir os estudos dos filhos era mandá-los para a cidade ou vila onde houvesse escola, quando se tinha algum parente ou amigo para acolhê-los. A mãe, comenta Andiroba, em alguns casos também ia junto para cuidar da prole. A ida para a cidade era ainda uma forma de pouparem-se dos conflitos nas áreas de ocupação. O pai ficava no campo, ocupando a terra, para garantir a posse. Havia casos em que, mesmo havendo possibilidade de seguir os estudos na cidade, os pais reivindicavam o retorno das meninas jovens para o campo, temendo que se envolvessem em namoros e ficassem grávidas.

O retorno também tinha a ver com a necessidade de mão de obra para o trabalho familiar na terra, comenta Angelim: “se desse de ter lá uma colheita boa, aí, também tinha que voltar lá a mãe, menina, menino, todo mundo pra ajudar [...], nisso perdia o ano”. Angelim explica ainda que a situação econômica dos posseiros era muito precária, não podiam se dar ao luxo de pagar alguém para trabalhar na colheita, dispensando a mão de obra dos filhos. Ademais, as comunidades posseiras não eram grandes, havendo casos em que, mesmo com as vantagens do labor coletivo (o rendimento do trabalho é maior quando se atua em mutirões, por exemplo), não se podia dispensar a contribuição de nenhum dos membros da família. A necessidade de trabalhar, muitas vezes, era um impedimento à saída dos filhos para prosseguirem com os estudos na cidade, sobretudo no caso dos meninos. A mão de obra feminina, por ser considerada ajuda, era mais facilmente dispensável do que a mão de obra dos meninos. A divisão social do trabalho, depreciadora do labor da mulher, produzia vantagens para a escolarização das meninas.

Cabe realçar ainda que, entre os posseiros adultos do sudeste do Pará, organizados em pequenos núcleos dispersos no espaço, a educação não era vislumbrada como um horizonte de aprendizagem para si próprios. Essa situação começou a se alterar a partir de suas organizações

políticas em movimentos sindicais e redes, a partir dos anos 1980. Até então, os adultos não encontravam espaço e nem sentido para o estudo em seu cotidiano.

O sistema cartorial de registro escrito de terras, embora já tivesse chegado à região com a ditadura e a expansão da fronteira agrícola, não foi suficiente para alterar a relação dos posseiros adultos com o saber escolar. O que contava para os posseiros não era o papel da posse, mas sua presença sobre a terra, demarcada por eles próprios “no grito”, como diz Maytenus. A palavra falada tinha muito mais força do que a escrita porque era ela que mediava a comunicação, já a maior parte dos posseiros não sabia ler e escrever.

Paricá recorda que o instrumental escolar poderia obviamente colaborar com o aprimoramento das táticas de enfrentamento dos posseiros, mas comenta:

Isso não fazia parte das prioridades e nem do que os posseiros pensavam para eles. Eles iam para o enfrentamento, assim, com o que eles aprendiam na vida, com o que ocorria politicamente na região, com a coragem deles. Não havia assim um plano estudado, nesse sentido de alguma coisa escrita.

Fora as escolas improvisadas para as crianças, o único contato que os adultos tinham com textos escritos se dava nas igrejas. Mas, em ambos os casos os adultos não precisavam decifrá-los; eram contatos mediados, nas escolas, pela professora leiga, nas igrejas católicas, pelo padre. Sobre a escola, comenta Angelim, não era exigido que os pais auxiliassem os filhos na aprendizagem, mas que resguardassem sua boa conduta moral na relação com as professoras. Sobre a religião, diferente do protestantismo que estimula a alfabetização de adultos por considerar que ser devoto é o mesmo que ser leitor da bíblia, a fé católica, predominante no sudeste do Pará, não exigia a habilidade leitora.

Além disso, comenta Angelim, não se tem notícias de que os programas oficiais de alfabetização de adultos, realizados no Brasil a partir da década de 1940, tenham chegado até áreas rurais da região. O Mobral (1967-1985), iniciativa de alfabetização de adultos que chegou a diferentes partes do Pará, inclusive, teve pouca penetração no meio rural do sudeste do estado. Nas palavras de Angelim: “aqui, por aí afora, nessa área rural nossa, o Mobral era uma coisinha aqui outra ali, era fraco, quase nem aparecia”.

A questão que fica em aberto, então, é: a sociedade posseira era oral, em termos de suas formas de comunicação, organização, transmissão de conhecimento e ajuste social? Se o instrumental escolar não mediava as relações, as aprendizagens para o trabalho e outras interações importantes, por que os pais valorizavam tanto que os filhos aprendessem a ler ou escrever?

Angelim comenta que o campesinato posseiro era migrante e já havia passado por inúmeras situações de vida urbana e rural, percebendo que a instrução poderia trazer alguma vantagem futura aos filhos, na conquista de empregos na cidade, menos penosos que o trabalho rural. Por outro lado, saber ler um pouco já dava algum poder e reconhecimento no interior das comunidades posseiras:

“ou a pessoa ia ser a professora, que já era uma figura respeitada, ou ela que ia dar apoio em alguma celebração quando o padre não podia ir, tudo isso é importante”, destaca Angelim.

Com o processo de assentamento, a escolarização vai ganhar um novo sentido para a população rural da região. Essa mudança, construída na dialética indivíduo-coletivo, tem a ver com a própria transformação da realidade dos camponeses promovida pela organização política de seus membros em movimentos sociais e sindicais. Como mostrarei a seguir, os modelos pedagógicos e escolares requeridos pelos sem-terra (identidade associada ao MST), pelos agricultores familiares (identidade associada ao movimento sindical), ou pelas quebradeiras de coco (identidade associada ao MIQCB), são muito diferentes daqueles requeridos pelos posseiros, justamente porque a luta em movimentos sociais posiciona a educação em outro patamar dentro da vida camponesa.

4.2. Os significados da educação escolar a partir da rede de movimentos

Os embates dos anos 1980 possibilitaram que os camponeses retomassem os sindicatos das mãos dos pelegos; e os anos 90 permitiram a emergência dos movimentos camponeses, cuja luta foi definitiva para a criação dos assentamentos e para a afirmação do campesinato como sujeito de direitos. Neste contexto, que marca o avanço da organização e da representação sociopolítica dos camponeses, pouco a pouco se alterou sua compreensão sobre o papel da educação. A escola passou a ser vista não mais como um recurso para sair do campo, mas como um vetor de oportunidades de relação dos trabalhadores com o conhecimento, de modo a abrir-lhes o leque de escolhas entre viver na/da terra ou não. Estudar foi se tornando um elemento de abertura de horizontes dentro de uma cultura camponesa em transformação e entremeada pela luta.

Diante da demora do Estado em implantar escolas públicas, os assentados construíam suas escolas de emergência em que a docência era exercida por um professor leigo. Depois, demandavam do Estado o reconhecimento dessas escolas, exigindo o pagamento do professor e a certificação do curso. Essa escola, multisseriada e unidocente, não podia ofertar mais do que as séries iniciais do ensino fundamental. Guarandi, que foi criança em um assentamento, conta que as associações eram importantes mediadoras nesse processo:

a gente mesmo fez [a escola]. Era uma palhocinha, de palha, cercada de pau a pique [...], ou igual um tapiri mesmo. Então, a gente estudou de 1ª. a 4ª. série [...] Aquela pessoa que tivesse mais grau de estudo [...] seria o professor da área[...] Geralmente quem tem de 1a a 4a série [...]; não era formado na área de educador, era aquele educador feito na hora, você entendeu? [...] Aí, ia lá, falar com a prefeitura, pra secretaria assumir de dar o comprovante do estudo, pra gente poder ir pra outra escola [...]; e pagar o professor [...]. Geralmente era o presidente da associação ou do sindicato, n/é, que ia na prefeitura. [...]; formava assim, associação logo que vinha o assentamento, para organizar, n/é, o sindicato já vinha [...], nesse sistema que estava tendo na região.[...] Isso era nos anos 80 [...]. Mas ainda não era que nem surgiu depois, de Movimento, era mais isolado, só que já podia colocar os direito, você está entendendo?

A continuidade de estudos das crianças após a 4ª série, como responsabilidade pública, se tornava um tema mais complexo, quando, após 1971, o ensino obrigatório se ampliou do antigo primário para o 1º. grau com oito séries. A fala de Guarandi mostra como essa situação pouco alterou a percepção acerca da escola em um primeiro momento, ao comentar que algumas famílias se davam por satisfeitas em escolarizar os filhos por quatro anos, afinal, com esse período de estudos os filhos chegavam onde os pais nunca haviam chegado, alcançando inclusive a própria escolaridade da professora. Ao mesmo tempo, ressalva meu entrevistado, essa satisfação pelos mínimos afetava, cada vez mais, uma minoria de pais, pois a sociabilidade vicinal e política no assentamento os levava a rever suas posturas e expectativas de escolarização dos filhos:

... tinha um colega meu que ele ia parar, na quarta. Aí, criou aquela situação, n/é? Ele via os coleguinhas dele continuando, dava de chorar de vez em quando pra ir junto com nós. [...] O pai dele ficava meio sem graça assim porque também via que nós dos vizinho estava indo. [...] Nisso, meu vô era da associação, aí, eu lembro bem, que ele já vinha desse contato com a turma daqui, do Centro que tinha pra ajudar os agricultor [o CAT]. Eu lembro bem do meu avô conversando com esse pai do meu amigo. [...] Nesse centro deles, tinha aqueles cursos e eles iam passando pros vizinhos o jeito certo de plantar, os direitos dos agricultor e nisso vinha, né, a escola, de continuar dando estudo [...].

Por outro lado, para continuar os estudos, as famílias e as crianças deviam dispender ainda mais esforços. A estrutura disciplinar especializada, que exigia a contratação de diferentes professores, e a dispersão dos estudantes nos lotes dos assentamentos (cartografados no modelo de sítios ao invés do agrupamento em agrovilas), justificavam dentro da lógica de custo benefício a nucleação escolar por microrregiões. Eram as chamadas “escolas de vila”, comenta Guarandi, estabelecidas em vilas rurais mais para facilitar o acesso dos professores do que dos alunos. Em raros casos as escolas eram fixadas nos assentamentos: apenas quando próximos aos centros urbanos e com maior concentração de famílias.

As distâncias, que muitas crianças percorriam até a escola, eram longas. Não havia transporte escolar, as estradas eram escassas e precárias. Neste contexto, as famílias desenvolviam várias estratégias para alargar o tempo de escolarização da prole: trocavam os lotes por outros mais próximos às vilas, geralmente com assentados que não tinham filhos estudantes, aos quais pagavam com dinheiro ou animais; pediam ajuda a familiares para que acolhessem as crianças no período escolar, encurtando um pouco a distância até a escola. Assim, relata Guarandi:

Pra mim fazer o ensino fundamental, de 5ª a 8ª, eu tive que deslocar da casa do meu pai para a casa da minha avó, que ficava 6 km, já diminuía 8 km. Na verdade não tive que vir pra rua⁵³, porque na vila tinha escola, e tinha até o ensino médio, mas não tinha transporte para buscar os alunos. Então, de manhã cedo eu e mais quatro colega tinha que sair da casa da minha avó ir pra vila de bicicleta, estudar e voltar. Todo dia a gente ia e muitas vezes tinha que ir quatro vezes, porque você estudando de sete ao meio dia, aí voltava para a casa da minha avó almoçar, e

⁵³Expressão muito usada na região nordeste e norte do país, para indicar a saída do povo do campo para a cidade.

voltava para fazer algum trabalho [...] Aí a minha vida era estudar e final de semana eu ia para a casa do meu pai, ficava e voltava no domingo. A gente ia montado, ficava na base de uns 10,13 km, passar rios e mais rios.

Nos casos mais graves, comenta Guanandi, quando a família não tinha parentes na cidade e os pais insistiam em educar os filhos, a escola terminava por se tornar um motivo para a venda da terra reformada, reinserindo-a na lógica do mercado.

Quando você ia pro campo, aí você tem a escola de 1ª. a 4ª. série e já não tem de 5ª a 8ª, o pai ele vai trazer o filho pra estudar, porque ele não quer que o filho fique lá sem estudar. E isso, quando ele vinha pra rua, o pai muitas vezes tem que mandar a mãe, se não tem um parente na cidade. Por quê? [...] O pai não vai confiar de deixar o filho sozinho na rua pra estudar, porque o filho vai estudar um período e outro vai ficar rodando. É complicado... porque ele não vai ter emprego para ele trabalhar [...] Ele é de menor e muitas vezes não pode nem trabalhar porque a lei não permite. Então, isso acaba que....Final de semana o pai tem que deixar sua terra para ir pra rua, ficar com sua esposa. Isso acaba queO cara tem que vender a terra dele para colocar os filhos pra estudar.[...] Isso ainda acontece.

Depois de migrar sucessivamente em busca de trabalho e de terra de trabalho, as famílias camponesas do sudeste do Pará podiam ainda ser forçadas à nova migração em busca de escola. E nesse sentido, acabavam procurando as cidades de Marabá e Parauapebas, concentradoras das oportunidades educacionais. Refletindo sobre essa temática escola/migração, Andiroba comenta que o fechamento de escolas nas vilas e assentamento, já nos anos 80, significava rapidamente acabar com essas comunidades, porque as famílias iam se dispersando e mudando.

Nos assentamentos onde resistiam, a situação precária de vida, o contato rudimentar com a cultura letrada, somados às concepções das organizações políticas dos camponeses não favoreciam que as pautas educacionais fossem além da demanda de uma educação oficial para as crianças, limitada ao ensino fundamental completo. Sobre isso, Carvalho comenta:

[...] nos assentamentos do começo, que era muito pouco que você tinha, que era ainda na época das associações, dos sindicatos, n/é, era [...] tipo assim, o agricultor não tinha aquela dinâmica dele precisar de estudo [...] pra um entendimento, uma organização de formar uma cooperativa, por exemplo, nada, porque nem tinha essa noção que podia ter uma organização dessas, antes da Coocat, não tinha. Mesmo com a Coocat né, não abrangeu todos assentamento [...] Nessa época então o que eles pensava era só mesmo a ideia dar um estudo pros filhos, pra sair daquela situação de roça que era muito pesada pra maioria.

Essa realidade vai ser gradativamente alterada com a organização dos camponeses em movimentos sociais, que, atuando em rede, não só pressionam o Estado a reconhecer inúmeros assentamentos na região, como se educam enquanto sujeitos coletivos, dinamizando os assentamentos, transformados em territórios educadores. Nesses assentamentos, diferentemente daqueles em que a ação coletiva não perdurou como um “costume de movimento”, a educação escolar vai se tornando uma necessidade ao invés de uma mera ficha de aposta em um futuro incerto. Pequía ilustra esse processo:

Eu vejo que tem dois tipo de assentamento aqui: aqueles bem do começo, lá de uns

30 ano por aí, que ficaram sem feição, foi passando o tempo e jeito que eles fizeram não deu certo [...], ficou sem feição de roça, o povo foi saindo, aí teve terra vendida, teve de tudo [...]. Aí foi que terminou de arruinar alguma escolinha que tinha nesses assentamento [...], porque eles não tiveram um jeito de organizar pra exigir, os novos que foram entrando não tinha esse costume [...]. Dos assentamentos daqueles que tiveram uma associação, ou o sindicato presente lá dentro, às vezes ajudou, muitas das vezes, que você observa que esses foram pra frente. Mas o que eu te falo é que não tinha essa força que tem hoje, que já foi mais grande mas que ainda, do movimento. [...] A história desses assentamento aqui que nós estamos falando, [...] de uns 15 anos pra cá, mais ou menos já mudou bastante, né? Tendo esse jeito de organizar, que nem da FETAGRI, do MST, aí vem a diferença [...], que não é mil maravilha, mas quem falar que ficou pior tá mentindo. [...] A diferença é assim: começa que, naquele negócio de “vamos organizar porque agora nós tem a terra mas tem outras coisa da necessidade nossa que é o direito nosso também, de ter isso, de ter aquilo”. [...] Aí um fala, “ah, esse fulano aí da FETAGRI ele tá querendo se aparecer”. Mas no outro dia não é o mesmo fulano que está ali na frente da reunião, já é outra pessoa. E já vem junto um professor que vai explicar alguma coisa pro agricultor, dos direito dele, e vem a FETAGRI mostrando já falando do como que passou que os agricultor conseguiu o que é da dignidade dele lá pro sul [do Pará] [...]. No outro dia aparece lá a liderança do movimento pra falar que se ocupar o Incra vai dar de conseguir o que precisa, que já tem 10 ônibus de gente que vai, que é do MST, companheiro também [...]. Aí, o povo vai vendo que funciona, então se anima. E você sabe, n/é, o pobre é assim, ele não gosta de ser pobre, quem gosta, n/é, de sofrimento? Ele já está cansado de sofrer e ele faz de tudo pra sair disso, pra sair dessas humilhação que ele sofre, principalmente se for da roça[...]. Então, é assim [...], se ele viu que dá certo, que ali lutando, dá certo, ele vai acreditar naquilo. Se ele viu que o movimento é bom, ele vai lutar assim mesmo sem saber direito, daí no meio ele sai procurando saber, porque ele não tem nada que perder, ele tem a vida dele pra ele defender. [...] E no meio disso, pra acabar com a aquela baderna lá das barraquinha, que eles falam que é baderna, no meio dos prédio do Incra, ele começa aparecer no assentamento. [...] Quando dá que o Incra chega, é que nem chuva no sertão, o povo fica que fica alvoroçado. [...] Vai começam aquilo no assentamento, então, o Incra com as papelada tudo, de um projeto, de sei lá o que, ou vem um curso de uma assistência com alguma cartilha [...] vem isso de ter que decidir, de ter algum conhecimento a mais [...] Então é que o povo vai sentindo aquela necessidade de entendimento das coisas que vem. Talvez aquele caboclo que era bronco, como diz, analfabeto, ele vai ter que passar por situação que ele nunca tinha passado, ele vai ser obrigado a aprender alguma coisa, porque aquele assentamento ali que ele está é uma panela de pressão, é de movimento, e vai pintando as oportunidade pra ele aprender.[...] E no caso do que aconteceu comigo, que eu fui ficando um braço direito aqui do movimento, aí é que dá de aprender muito mais [...], de tudo né, de um debate, que eu nunca tinha feito isso na minha vida, de ir lá, de defender o interesse nosso, de pegar um microfone, falar na frente [...], de ler um documento pra esclarecer pro povo, uma carta, de escrever.[...]Aí, nisso, nos debate que tinha, do movimento e tudo, que você vai vendo que o estudo faz muita falta, nós foi vendo assim o valor de ter uma boa escola pro povo nas áreas n/é, que aqueles tipo que estava tendo terminava que jogava o povo nosso pra baixo [...] [risada] jogava mesmo era pra fora das área, que era pra ir pra cidade e não voltar nunca mais, de vergonha que tinha de ser da roça.[...] Isso tudo não existia na visão da gente, nem do agricultor lá que tinha ganhado a terrinha dele com a luta, nem de quem era do movimento que nem eu, assim, no começo. Ninguém tinha isso na cabeça, que “ah, tem que ter uma escola diferente pros menino, pro povo do campo, tem que ter até universidade”. Achava que se fosse pelo menos até o primário ou se passasse uns anos pra adiante nessa escola de cidade mesmo estava bom. [...] Só que daí muita coisa foi acontecendo e até que chegou nisso hoje, que você veio estudar. [...] Esse valor que hoje muita gente já vê por aí, dessa educação, no dizer, diferenciada, era que nem se fosse uma

sementinha, que era só molhar ela pra ela aparecer na terra. O que é bom pro povo o povo sabe, mas as vezes não aparece fica guardado lá, aí quando molha, quando tem um pra regar ali, vem arrebetando o chão, vem que vem, esticando pro rumo do sol [...].

Essa “educação diferenciada” começou a ser elaborada em 1996, com a Escola Família Agrícola (EFA), e depois foi ganhando contornos de uma educação do campo, em diferentes experiências educacionais que se estabeleceram na região, no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

4.3. A Escola Família Agrícola (EFA)

As Escolas Família Agrícola (EFA) compõem um amplo programa de formação, baseado na pedagogia da alternância, cuja principal característica é a crítica à escola pública urbanocêntrica dirigida aos jovens agricultores. De outro lado, os defensores da formação por alternância pautam-na como uma experiência formativa singular, enraizada no processo socioproductivo dos jovens agricultores e na redefinição do papel da família na escolarização dos filhos, que pode potencializar o vínculo escola/trabalho e a reprodução social do campesinato.

Conforme Silva (2004), a formação por alternância pressupõe uma metodologia própria, com tempos/espacos educativos que se passam na escola e nas famílias, organizados dentro de *um plano de formação* que guia todo o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Esse plano serve como base para os cursos se estruturarem de modo interdisciplinar, pensados a partir de temas geradores. Trata-se de temas identificados em conjunto com as comunidades de agricultores e selecionados em função de sua potencialidade para desafiar os estudantes a refletirem sobre os principais problemas de sua realidade, visando transformá-la. O estudo sistemático da realidade e dos conhecimentos escolares constitui o coração desse processo de reflexão/ação. Durante o tempo em que passam juntos nas suas comunidades, o plano de estudos inclui entrevistas das famílias agricultoras e autorreflexão dos jovens, registradas em *cadernos de alternância*. Esses dados devem retroalimentar o processo pedagógico no tempo de permanência na escola, quando as compreensões extraídas da empiria são compartilhadas em sessões de *colocação comum* e contrapostas às concepções científicas. O período de permanência na escola contempla ainda *trabalhos de campo* coletivos: visitas a unidades de produção familiares e estágios vivenciais que ajudem a mostrar, na prática, algo relacionado a questões agrícolas e agrárias discutidas na teoria.

Esse tipo de escola se originou na França em 1937, como apoio da Igreja Católica, por meio do Movimento das Casas Famílias Rurais, que visava colocar o conhecimento escolar a favor da superação dos problemas do campo. Na Europa, o modelo se difundiu nos anos 1950; chegou ao Brasil nos anos 60, no período áureo da educação popular, e se disseminou a partir dos anos 80,

com o processo de redemocratização, sob diferentes nomenclaturas: EFAs, Casas Família Rurais (CFRs), Casas Família Agrícola (CFA) ou Centros de formação por Alternância (CFA), todas elas organizadas em redes.

No sudeste do Pará, em Marabá, a EFA foi criada em 1996. A criação da escola remonta ao I Encontro de Jovens Rurais organizado pela Fundação Araguaia Tocantins (FATA), com apoio de cinco STRs da região, em 1993. Conhecido como o marco simbólico do nascimento da educação do campo no sudeste do Pará (MARINHO, 2014), o encontro foi um momento profícuo de captação da demanda juvenil por uma educação específica e de inclusão da escola na estratégia para formação de novas lideranças sindicais. A FATA então criou uma comissão para debater alternativas educacionais para a juventude. A Comissão, segundo Carvalho, era formada basicamente por sindicalistas e pesquisadores e professores da UFPA, com colaborações de pesquisadores franceses ligados ao CAT. Após um roteiro de visitas para conhecer e analisar experiências da EFA de Santa Catarina e Maranhão, a comissão entendeu que o modelo pedagógico da alternância ajudaria o movimento sindical a cumprir um de seus principais desafios no sudeste paraense: colaborar na permanência dos camponeses nos assentamentos conquistados. Nesse contexto, aponta Guanandi:

Qual era a ideia da EFA? Era que você estudasse e voltasse para o campo. Pra quê? Para levar o conhecimento da gente aplicado ao campo, ou ser um presidente de associação ou de sindicato, alguma representação do movimento social na base, no campo, [...] pra ajudar a melhorar a produção, a organizar a comunidade.

Retornando das visitas, a comissão estabeleceu gestões políticas com a Semed de Marabá e desenhou outras estratégias junto à FATA para poder consolidar a EFA. Enfim, a escola foi instalada em um sítio, compartilhando da mesma infraestrutura do CAT/FATA. Seriam atendidos de 5^a. a 8^a. séries meninos e meninas com mais 14 anos provenientes da agricultura familiar. O currículo integraria conteúdos do ensino regular e agrotécnico e os custos da escola seriam pagos pela Semed Marabá (mais tarde a Semed Parauapebas contribuiu), por convênios e recursos captados pela FATA e por contribuições em dinheiro ou em alimentos feitas pelos alunos, entre outras fontes complementares. Muitas vezes as Semeds cediam professores contratados ou concursados, de acordo com indicação do movimento sindical.

Embora a gestão da escola coubesse à FATA, a EFA representou um polo de articulação de diferentes atores interessados na educação dos camponeses. Em nome desse objetivo comum, se integraram na mesma rede: sindicalistas, pesquisadores/docentes e gestores públicos da educação, entre outros. Até então, apenas o movimento sindical, a igreja e representantes da universidade tinham se articulado em prol da educação dos trabalhadores.

A investigação de Silva (2003) sobre a EFA Marabá, realizada em 2002, mostra que o projeto formativo da escola, coordenado pela FETAGRI e construído pelas lideranças a partir de demandas mais imediatas ligas às bases sociais por elas representadas, estreitou a função social da

escola. Sob tal perspectiva, foi dado maior ênfase à formação para o mundo do trabalho, a fim de garantir a permanência dos jovens no campo e a formatar suas consciências para assumirem a identidade de agricultores familiares, do que propriamente a uma formação integral, de abertura de horizontes e expectativas de aprendizagens.

Os dados coletados para a presente tese confirmam a análise de Silva (2003). Carvalho, que foi estudante da EFA, relata que aprendeu aí muitas das coisas que hoje lhe são úteis na atuação da FECAT:

Tinha muita coisa que era ensinado na parte de organizar uma cooperativa, como que faz e tal, os exemplo da COOCAT, tinha um professor que ele falava muito, aí a agricultura, as técnicas [...]. Já vinha nessa visão de não usar o veneno, e tudo, que até a COOPSERVIÇOS depois englobou.

O que aparecia de economia solidária e agroecologia na EFA eram basicamente os conteúdos técnicos do cooperativismo e da produção com reduzido consumo de agrotóxicos. A dimensão filosófica epistemológica, que embasa esses paradigmas, não integrava o modo como a educação específica para o campesinato era concebida. A mola mestra do processo educativo era mesmo a preparação para o trabalho, em sentido estrito, voltado para a reprodução material dos agricultores familiares, pensada fora de vínculo de assalariamento ou outras subordinações. Preparavam-se os estudantes para trabalharem com os pais e depois autonomamente, na terra herdada.

Esta concepção de educação e de trabalho e o tipo de vínculo entre ambos foram, senão superadas, renovadas na EFA, com os cursos Pronera, e particularmente com a integração dos agentes da EFA em um movimento de educação do campo no sudeste do Pará.

4.4. O Pronera

Segundo Anjos (2009), o Pronera chegou ao sudeste do Pará pela UFPA, se expandindo posteriormente para a EFA, e apoiou a criação de um novo polo educativo para os camponeses jovens na região, o Campus Rural de Marabá (CRM) do Instituto Federal do Pará (IFPA).

A partir de diversos cursos criados nessas instituições, foi sendo construída na região uma prática social de educação do campo, que se espalhou dos âmbitos institucionais para o âmbito sociopolítico. Neste contexto, tem-se como marco o Fórum Regional de Educação do Campo (FREC), instrumento de organização do movimento por educação do campo e pela institucionalização de cursos de educação do campo no ensino médio integrado ao técnico e no ensino superior na região.

Neste tópico, traçarei uma retrospectiva dessa prática social da educação do campo, atentando-me à abordagem que, nos cursos (antes e depois do processo de institucionalização) e no

fórum, foram dadas ao tema do trabalho, particularmente o trabalho associado e agroecológico.

4.4.1. O Pronera na UFPA e na EFA

Na UFPA, o Pronera propulsou diferentes cursos, ligados ao ensino, à extensão e à pesquisa, como mostra o Quadro 02.

Quadro 02. Cursos do Pronera na UFPA.

Curso	Período	Objetivo	Parceria	Público atendido
I. EJA	1999-2001	O projeto previa alfabetização de adultos e a elevação de escolaridade dos “monitores” de 5a. a 8a. série	INCRA/UFPA/MST/FETAGRI	60 turmas de alfabetização situadas em assentamentos do sudeste do PA, influenciados pelo MST e FETAGRI. 24 monitores (os demais 36 monitores possuíam formação exigida pelo Pronera) ⁵⁴
II. EJA	2002-2004	O projeto previa dar continuidade ao primeiro Pronera, atendendo o mesmo público com a oferta de 1a. e 2a. série na EJA e ensino médio normal para “educadores”	INCRA/UFPA/MST/FETAGRI	Alfabetizando e monitores egressos do I Pronera EJA, moradores das áreas de assentamento abrangidos pelo MST e FETAGRI no sudeste do Pará.
III. EJA	2005-2006	Oferta de 3a. e 4a. série	UFPA/INCRA/FETAGRI	Egresso da 2a. série do Pronera/EJA II, moradores de assentamentos atingidos pela FETAGRI.
Graduação - bacharelado	2004-2008	Agronomia da Terra (ênfase em agroecologia)	UFPA/INCRA/MST	Turma única - 37 estudantes (Turma “Cabanos”), maioria vinculada ao MST (PA, MA, TO)
Graduação - licenciatura	2006-2009	Pedagogia do Campo	UFPA/INCRA/FETAGRI	Turma única - Assentados egressos do ensino médio do sul e sudeste do Pará, educadores do campo.
Graduação - licenciatura	2007-2011	Letras do Campo	UFPA/INCRA/MST	Turma única - Assentados egressos do ensino médio do sul e sudeste do Pará, educadores do campo e/ou agentes culturais.

Fonte: elaboração própria

Sobre o início do Pronera, Anjos (2009) informa que já há alguns anos os docentes da Universidade vinham demonstrando interesse em contribuir com as lutas pela reforma agrária na região, por meio da EJA. No entanto, dada a precariedade dos recursos físicos e financeiros e o pequeno número de professores do campus de Marabá da UFPA, nunca havia sido possível investir em projetos de EJA. A partir de 1997, com a ampliação do quadro de docente da universidade e com a inserção de um dos seus professores no projeto Lumiar, passaram a chegar à universidade informações acerca da realidade dos assentamentos, o MST e Fetaagri começaram a estreitar relações com os docentes do ensino superior e ideias de projetos conjuntos foram surgindo. A partir desse

⁵⁴ O projeto foi iniciado com um diagnóstico extensivo da realidade dos acampamentos e assentamentos do sul e sudeste do Pará, realizado pelo MST e FETAGRI. A intensa demanda potencial por EJA levou o Gruta e propor ao Pronera o atendimento a 5.000 alfabetizando, em 266 turmas, com um monitor para cada turma. Devido a cortes orçamentários a proposta foi reduzida para os números do quadro. Entre os monitores, destaca-se que “só havia trinta e quatro professores com o curso de magistério e quatro com ensino médio geral, que já atuavam como professores nas escolas, e dois cursando o nível superior” (ANJOS, 2009, p.36).

processo se formou um grupo de trabalho (GT) de alfabetização de adultos na UFPA, denominado Gruta, com a participação de movimentos, professores e alguns estudantes.

Os debates do Gruta sobre a EJA ocorreram durante alguns meses, completamente à margem da discussão nacional sobre educação do campo, iniciada com I ENERA em julho 1997. Essa situação começou a se modificar em novembro deste mesmo ano, quando um professor da UFPA foi para o III Fórum das Instituições de Ensino Superior em apoio a Reforma Agrária, tomando conhecimento de que estava em gestação no Brasil um conceito variante da educação popular, dirigido especificamente para os camponeses, e de que em breve financiamentos disponíveis para esse tipo de trabalho, com EJA, seriam liberados.

De posse dessas informações, as condições para que o Gruta iniciasse seus trabalhos foram completadas. O primeiro passo foi um diagnóstico da realidade socioeducativa dos adultos assentados, realizados em 1998, pelo MST e FETAGRI. Nesse ínterim, foi lançado o edital do Pronera e o Gruta inscreveu sua proposta de alfabetização. O projeto, de duração anual, foi reeditado até 2001 e, nesse processo, a concepção de educação do campo amadurecida na UFPA.

Na primeira edição do Pronera/EJA, previu-se que a alfabetização seria realizada por “monitores” assentados, vinculados organicamente às comunidades de origem; entre eles teriam preferência os com maior escolaridade e maior tempo de experiência no ensino. Havia muitos assentados ligados às comunidades pela militância no MST e da Fetagri, mas entre eles estava o problema da baixa escolaridade. Nesse contexto, foi inserida uma nova meta no projeto EJA/Pronera, que era a elevação de escolaridade dos monitores. Paralelamente, eles deveriam passar por uma capacitação pedagógica para que se apropriassem do referencial da educação popular enunciado pelo Pronera (ANJOS, 2009).

Segundo Di Pierro e Andrade (2004, p. 23), a educação popular inclui a alfabetização como parte de um programa de EJA que

[...] recomenda a abordagem interdisciplinar do currículo em torno de eixos temáticos e palavras-chaves que suscitam situações-problemas a partir da história e experiência de vida dos assentados, integrando os conteúdos pedagógicos às necessidades da comunidade e estimulando a participação dos educandos em diálogo com os educadores.

Contraditoriamente com essa concepção, o projeto EJA/Pronera, em sua primeira versão, apresentava a expectativa de “contribuir para a fixação do trabalhador rural nas áreas onde vivem”. (UNIVERSIDADE *apud* ANJOS, *id*, p. 40). Este enfoque da fixação, no qual se ignora a força da pobreza e da precariedade da vida nos assentamentos como vetores de êxodo, desviava a educação de seu propósito emancipador de formar sujeitos reflexivos e críticos, para que possam compreender a realidade e seu papel dentro dela decidindo sobre seus próprios destinos.

Contudo, no planejamento operacional do projeto tentou-se diluir este enfoque da fixação, adotando-se na formação dos monitores a perspectiva freireana. Planejou-se que nas oficinas de

capacitação pedagógica, por exemplo, os monitores tivessem contato e pudessem debater coletivamente as ideias do autor. Para facilitar a apreensão do conteúdo, a equipe de coordenação do Pronera produziu resumos dos textos de Freire e, para favorecer o trabalho dos monitores em sala de aula, foram criados materiais didáticos de alfabetização.

Contudo, a prática dos monitores nos assentamentos demonstrou que eles não concordaram ou não assimilaram essa abordagem da educação popular, e que recusaram-se a utilizar os materiais didáticos elaborados para o Pronera/EJA, conforme as exigências da Universidade. Para Anjos (2009, p. 36), a aposta dos acadêmicos de que seria possível tornar os assentados alfabetizadores dialógicos, em um curto período de oficinas, desconsiderava “a força influenciadora das experiências anteriores de escolas que os agricultores tiveram nas escolas rurais e urbanas”. Neste contexto, muitos monitores realizavam seu trabalho segundo o modelo bancário de educação em que eles próprios foram alfabetizados. O estímulo à participação, intrínseco à educação popular, não se fazia notar em suas aulas e os saberes dos educandos costumavam ser descredenciados como não-saber.

Sobre os limites do Pronera/EJA, Pequiá, que via Fetagri, ajudou a organizar uma sala de alfabetização, comenta:

eu ajudei, acompanhei a escolinha dos agricultor. [...] Era mesmo o beabá, ali, era *desarnar*, fazer o nome. [...] Tinha lá o professor, o aluno, a lição pra fazer, tudo certinho. [...] O professor ele também não era assim formado, tinha deles com bem pouco tempo de estudo [...] O material [entregue ela UFPA] não usava. [...] Quem era aluno? Era o pessoal daqui mesmo, daqueles que nunca tinha ido na escola, que não puderam pelo serviço desde novo, porque o pai isso, não deixava, menina, ou que não tinha mesmo escola. [...] tinha [aluno] do movimento, da nossa cooperativa, tinha as mulher também, tudo agricultor [...]. Aí, a professora instruía e dava as explicação que era de deixar pra trás o jeito de agricultor, pra ser o aluno, n/é, o jeito de aprender era esse. [...] Hoje a gente já vê que aquele sistema ele não foi tão bom assim. [...] Porque era aquela coisa: o professor vinha pras áreas e ficava isolado de ter alguém aqui com ele [...], demorava de encontrar o povo [da universidade], de ir ter as aula, porque era longe, [...] era rápido. Tinha mulher [monitora] que o marido achava que era demais ficar tudo aquilo em Marabá, pra ter aula deles, pra ser professor. Tinha muita dificuldade [...] Era recurso que não saia. Tinha gente [aluno] que não enxergava de noite, no lampião, sem óculos, aí não aprendia, tinha daqueles que largava porque não aguentava andar aquela distância pra ir pra escola e no outro dia ter que pular cedo pra ir pra roça. Tinha de tudo. [...].

É possível observar, portanto, que as incoerências da proposta do Pronera com a educação popular não eram de responsabilidade pessoal, seja dos monitores ou dos professores da universidade. Decorreram muito mais de dificuldades estruturais, inclusive prévias ao Pronera, incluindo: a postura do Incra/Regional de Marabá que ajudava a atrasar ainda mais a liberação das verbas; as relações hierárquicas de gênero entre famílias assentadas; a ausência de políticas de assistência à saúde (ocular) para os assentados; a baixa escolaridade dos monitores.

A fim de superar alguns desses problemas, a equipe do Pronera optou por dar sequência aos

projetos de EJA com os mesmos “monitores” já envolvidos no primeiro edital do Pronera, entendendo-os como educadores. Não se tratou apenas de uma mudança de nomenclatura, mas de uma tentativa de mudança da concepção de formação.

Neste momento, a equipe do Pronera já havia tomado contato com o conceito de educação do campo: os docentes da UFPA, por meio dos eventos do próprio Pronera, foram se aproximando da rede de professores pesquisadores e militantes da educação do campo; os militantes do MST Pará, por meio de sua participação nos debates do setor nacional de educação, foram se acercando das especificidades e fundamentos dessa concepção educativa; a FETAGRI, por meio da Contag, também entrou em contato com o tema. No projeto Pronera/EJA de 2001, o termo “educação rural”, vigente no projeto anterior, foi substituído por “educação do campo” (ANJOS, 2009).

Os relatos de Pequiá sugerem que a incorporação dos debates da educação do campo, bem como o crescimento do próprio Pronera na região, trouxeram algumas alterações para a prática pedagógica de educação dos adultos, ampliando a rede de apoio aos educadores de EJA e ajudando-os a se identificarem mais com a noção de educação popular.

As professoras, umas né, devagar, foram tendo mais essa valorização do agricultor, das coisas que ele já sabia [...] vendo, né, que tinha que colocar sentido no escutar [...] ensinar ele não só pra ele repetir ali o que as letras estava contando, de leitura. [...] [mas] pra ele lendo, ali, alguma coisa, ele fazer da roça um lugar melhor dele viver [...] ter os direito dele deixar ali a história dele ali, no papel, pra não ficar esquecido a luta dele [...]. Agora isso do aluno dele ir, dele decidir como é que ia ser como é que não ia ser o estudo dele, aí a coisa não ia pra esse lado. Já tinha lá o jeito que era pra ser e era desse jeito (Pequiá).

Neste contexto, o protagonismo dos educandos e das próprias educadoras apareceu no Pronera, entretanto, como uma memória de suas lutas, seja por terra e por trabalho. A partir do II Pronera/EJA, as educadoras começaram a usar com os jovens e adultos da pós-alfabetização um instrumento que a universidade também utilizava para formá-las desde o I projeto de EJA, os memoriais. Segundo Pequiá, por meio deles,

ficou escrito em algum pedaço da nossa história desde lá da Coocat, porque tinha muita gente que era professora mas que já vinha passado toda essa luta nossa aqui de organização, de produção, pra sair do gado, pra diversificar. E isso ficou escrito. [...] E tinha aluno também que era do nosso grupo, cooperado e tudo. Aí, eles é que foram contando a história deles e colando no miúdo da letra o que era isso, de participar, de lutar (Pequiá).

Com todas as limitações para propulsionar uma educação popular, o Pronera, nos capítulos iniciais da educação do campo na região, já teceu relações virtuosas com o mundo do trabalho. Conforme comenta Carvalho:

nessa época da EJA já vinha esse incentivo da FETAGRI pra os cooperados eles irem, estudar e tal, e teve muita gente que foi, da Cooperativa de Marabá mesmo, e depois o que aprender para ajudar na cooperativa [...], pra vida dele nem se fale. Mas isso foi lá atrás. Terminou antes de terminar com esse problema de ter muita gente no campo que é analfabeto. [...] O problema nosso de ter gente com pouco

estudo nas cooperativas também não foi resolvido.

Ao final do terceiro projeto, os professores da UFPA decidiram por encerrar suas atividades na EJA, embora, em relação ao momento inicial, progressos tenham sido obtidos. As razões foram muitas, realça Andiroba. Os esforços da equipe universitária para tentar minorar as desvantagens sociais atreladas ao esvaziamento das salas de EJA eram pouco efetivos, já que os entes públicos responsáveis por solucionar tais questões demonstravam total desinteresse em fazê-lo, evitando construir parcerias para promover a EJA. No âmbito da universidade, o desprestígio da EJA se fazia sentir mediante escassez de financiamentos para pesquisa no tema e da menor pontuação atribuída à extensão para fins de plano de carreira, por exemplo.

Neste período, o Pronera/EJA havia gerado demanda por ensino superior entre os educadores, que ao longo das edições do projeto tiveram a oportunidade de elevar sua escolaridade e cultivar a expectativa de continuar estudando para se formarem professores. Ademais, as próprias lideranças dos movimentos sociais, que participaram da equipe gestora do Pronera/EJA, perceberam que a universidade poderia ser um espaço relevante para a qualificação delas próprias e de outras que, estimulados pelas sociabilidades e tarefas assumidas nos movimentos, já haviam sido concluído o ensino médio.

Neste contexto, e tendo em vista o próprio redirecionamento da política nacional do Pronera do âmbito da EJA para o ensino superior, foram criados três cursos de graduação na UFPA, na modalidade de projetos para turmas únicas: o curso de agronomia, com ênfase em agroecologia, que formou uma turma de 2004 a 2006 por meio da parceria INCRA/MST/UFPA; o curso de Pedagogia do Campo, que formou uma turma de 2006-2009 por meio da parceria INCRA/FETAGRI/UFPA; e o curso de Letras da Terra que formou uma turma de 2007-2011, por meio da parceria MST/INCRA/UFPA.

Conforme Mogno, o que definiu essa divisão nas parcerias foram as afinidades teórico-políticas e as aproximações construídas entre os diferentes grupos de professores universitários e os movimentos, durante o Pronera/EJA e em outros projetos de extensão.

O MST se aproximou dos cursos de agronomia e letras em consonância com as deliberações do Congresso Nacional do MST em 2000. No congresso, a educação para a agroecologia passa a ser um dos pilares da concepção educativa do MST, pensada como processo de formação omnilateral⁵⁵ do campesinato. A agroecologia passa a ser pautada como uma concepção política, filosófica e técnica ligada a um modelo de sociedade utópica, conciliador da diversidade socioambiental e justiça social (GUHUR, 2010). A partir do Congresso, se tornou tarefa dos militantes do MST construir parcerias com as universidades, pelo Pronera, para alavancar a formação de agrônomos

⁵⁵ O termo educação omnilateral se refere à concepção de educação ou de formação humana que busca desenvolver todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico (FRIGOTTO, 2012).

agroecólogos do Movimento (GUHUR, 2010).

Neste contexto, os militantes do MST sudeste do Pará se ligam aos professores de agrárias da UFPA justamente por compartilharem de uma concepção técnico-política traduzida pela matriz agroecológica. Nasce, então, o curso de Agronomia da Terra.

No processo mesmo de construção coletiva do curso de agronomia, comenta Paricá, outro grupo de militantes do MST se aproximou dos docentes de letras, trazendo para o âmbito local um debate que vinha sendo amadurecido pelo setor de cultura e de educação do MST, em âmbito nacional: o de reconhecer a literatura e o letramento como parte de uma nova cultura camponesa; o de valorizar a fruição cultural e a expressividade poética com constituintes de outra subjetividade camponesa; o de reconhecer os exercícios de linguagem/ação com o centro da conscientização e da mudança. Neste contexto, foi sendo construída a demanda por um curso de Letras da Terra.

Já os militantes da FETAGRI se aproximaram dos docentes da Pedagogia, e construíram a parceria para o curso de formação inicial de professores, como resultado de dois fatores principais: a integração da Fetagri, via Contag, no debate nacional sobre educação e docência do campo; os vínculos positivos que alguns militantes sindicais haviam construído com professores da pedagogia da UFPA por meio do projeto EJA/Pronera.

Isso não quer dizer, entretanto, que os cursos em que o MST ou FETAGRI eram parceiros, tenham atendido exclusivamente estudantes ligados aos respectivos movimentos. Os processos seletivos especiais deixaram claro que o curso era aberto a assentados que comprovassem algum engajamento na luta pela terra, comenta Jenipá. No entanto, os movimentos parceiros se esforçavam em fazer circular as informações entre suas bases e em estimulá-las e prepará-las para o processo seletivo.

No curso de agronomia, por exemplo, 74% dos estudantes eram ligados organicamente ao MST, 2% a FETAGRI/COOPSERVIÇOS, 11% FETRAF, 11% ao MAB e 2% à CPT. (UFPA *apud* SCALABRIN, 2011, p. 145). O curso ao abordar uma área de saber estratégica para tais movimentos e ser inédito na história da região, atraiu interesses dos movimentos nos estados do MA, PA e TO. No curso de Pedagogia do Campo, predominaram estudantes ligados à Fetagri regional, sendo que 13 haviam sido educadores no Pronera/EJA (ANJOS, 2009). Em Letras predominaram estudantes ligados ao MST regional, entre eles os que também haviam participado do Pronera/EJA, comenta Paricá.

Cabe realçar que o fato do MST e da FETAGRI terem sido parceiros em cada um desses cursos não significa que, necessariamente, suas propostas pedagógicas - especialmente no caso do MST, a proposta da Pedagogia do Movimento - tenham sido incorporadas no projeto político pedagógico dos cursos. As ofertas de graduação eram estruturadas segundo as orientações metodológicas da educação do campo, sugeridas pelo Manual de Operações do Pronera, incluindo o

estímulo à participação e organização discente, o trabalho como princípio educativo e a alternância pedagógica.

No entanto, a presença marcante de militantes de um ou outro movimento nesses cursos do Pronera acabava interferindo na abordagem dos conteúdos e na organização diária dos cursos. Por exemplo, relata Mogno, nas salas com uma presença forte de militantes do MST, os educandos tendiam a enquadrar o debate nas categorias de interpretação da realidade que eles relacionavam com o materialismo-histórico dialético. Esses mesmos estudantes, mostrando a força das identidades coletivas por eles representadas, solicitavam espaço nos cursos (tempo escola) para a realização de místicas, demarcando ainda sua presença política no espaço da universidade. Eles ainda solicitaram organizar representação política da turma por Núcleos de Base e muitos professores aproveitavam os núcleos para organizar as atividades pedagógicas.

Tendo este cenário em mente, destaco o curso de Agronomia, nele observando o tema da agroecologia e da economia solidária.

Segundo Scalabrin (2011), o curso de agronomia foi criado, na UFPA, no âmbito do Pronera, em função de conjunturas favoráveis, regional e nacionalmente. Na região, o campus universitário de Marabá, desde a fundação, tinha compromisso em contribuir com a melhoria da qualidade de vida das populações rurais. Nesse sentido, a Faculdade de Ciências Agrárias havia delineado um novo curso de agronomia, nos seguintes eixos temáticos: “meio natural amazônico e o homem”, “sistemas de produção com enfoque agroecológico” e “meio socioeconômico e desenvolvimento rural”. O objetivo do curso era formar profissionais para atender à ampla demanda por assistência técnica dos assentamentos rurais da região, bem como desenvolver conhecimentos acerca de um modelo agroecológico de agricultura familiar viável para o bioma amazônico.

Este curso, entretanto, deveria ser testado. A demanda do MST por um curso de agronomia para assentados, na ocasião do Pronera, foi então vista pelo colegiado de Agronomia como uma oportunidade. Acreditavam que a presença de estudantes com perfil rural ajudaria na testagem qualificada do curso, diferentemente do que poderia ocorrer com o perfil urbano do alunado tradicional de agronomia.

Neste contexto, representantes do Núcleo de Estudos Integrados Sobre Agricultura Familiar (NEAF) da UFPA/campus Marabá, em parceria com o INCRA e MST, criaram o curso de agronomia/Pronera. A participação do MST no debate do curso ajudou a qualificá-lo no sentido de ampliar a abordagem agroecológica para além da técnica. A agroecologia foi também admitida como uma matriz filosófica e política, capaz de contribuir para balizar um modelo de intervenção agroextrativista emancipatório para o campesinato.

Ao adentrar no tema do modelo de intervenção, o curso abordava diretamente a questão do trabalho camponês. O trabalho concebido em sua dimensão produtiva remetia à manutenção da vida

do camponês e, em sua dimensão intelectual, à compreensão camponesa dos componentes do agroecossistema (fruticultura, horticultura, silvicultura, piscicultura, etc.), visando aperfeiçoar as relações sinérgicas intra e entre eles.

Ao ser concebido para preparar agrônomos, que formam agricultores ecológicos, o curso abordava diretamente os saberes do trabalho agrícola familiar, a partir de diagnósticos da realidade local produzidos pelos estudantes. O trabalho associado aparecia como uma forma complementar de trabalho, aponta Scalabrin (2011); os estudantes eram levados a debater a organização socioeconômica que mais fortalece a economia camponesa. Sobre isso, comenta Angelim:

no curso [...] tinha sim oportunidade de pensar nisso de cooperativas [...], isso vinha já no programa de formação deles e a porta que entrava era isso do retrato da realidade do campesinato aqui. Eu acompanhava aqui [o curso] pelo menino lá da COOPSERVIÇOS, que ele era estudante e eu via.[...] Aí aparecia os tipo de cooperativa mais comum[...] Quando vai falar da realidade agrícola aqui da região, dos estados dos menino que estudavam no curso, aí, é verdade que não é a cooperativa que tem mais força que a empresa, porque o sistema ele é capitalista, mas não dá pra negar que a organização do camponês aqui que tem mais força, que gira mais, ainda é a cooperativa.

O cooperativismo aparecia, então, como uma ferramenta organizacional com dupla função na vida do campesinato: econômica e pedagógica. No que diz respeito à economia, cooperar atenuava as desvantagens de interação do trabalhador com o mercado capitalista, seja na compra, seja na venda de produtos ou mesmo no crédito. No que diz respeito à pedagogia, a cooperativa pode organizar sessões de aprendizagem coletiva, tais como dias de campo, palestras etc.

A disciplina de Educação do Campo no curso de agronomia interconectava os debates sobre a transição para a agroecologia (incluindo como uma de suas dimensões a transição para o trabalho associado) com o tema da escolarização dos camponeses, realçando as relações entre direito à educação básica, identidade do camponês como produtor e os modelos de reprodução da vida no campo, onde se confrontam o agronegócio e os paradigmas camponeses de agricultura.

A experiência do curso de agronomia levou os temas da agroecologia e do cooperativismo a integrarem os cursos de Pedagogia do Campo e Letras da Terra, mesmo que de modo pontual. Segundo Andiroba, os debates em torno do projeto para a formação de agrônomos da terra, via NEAF, funcionaram como uma espécie de formação para os membros do núcleo, entre eles, alguns professores de pedagogia e letras. Esta formação era transportada para a formação de pedagogos e licenciados, no entanto de modo pontual, espontâneo e esporádico: ela geralmente dependia que algum aluno, por meio dos memoriais ou de diagnósticos da realidade, citassem práticas de produção ecológica e de trabalho associado. Então, os professores acabavam realçando essas práticas, como agroecologia ou economia solidária, e alguns deles relacionavam esses temas como parte de um projeto camponês de desenvolvimento, contraposto ao projeto do agronegócio. Sobre isso, Jenipá, que foi estudante do curso de Pedagogia do Campo, comenta:

quando fiz meu memorial, da minha vida, da luta, falando sobre a minha educação [...] fui falar do meu trabalho aqui na FETAGRI, como educadora [...], eu citei a economia solidária, uma cooperativa que a gente foi visitar, que é um tema que na nossa escola de formação [a Enfoc] ela aborda nos cursos pra liderança. [...] Outro menino ele já tinha sido cooperado e citou no memorial dele também [...] Muita gente quando foi relatar o sistema de produção no lote veio pra isso de agroecologia, às vezes com outro nome, n/é, mas não foi muito além disso [...] um ou outro professor comentava, trazia a leitura crítica da agroecologia, da cooperação, dizia que era parte do projeto nosso e tal [...] mas nada aprofundado claramente, assim.

Quando realça que os temas não foram aprofundados, Jenipá esclarece que as matrizes (filosófico-político-técnicas) da agroecológicas e de economia solidária não chegavam a representar esteios pedagógicos nos cursos.

No âmbito extracurricular as questões da agroecologia e da economia solidária apareciam entre os futuros professores da educação do campo. O elemento que desencadeava essa aparição era a divergência dos militantes da Fetagri e do MST sobre as categorias mais apropriadas para nominar a base de sujeitos da reforma agrária: se agricultores familiares ou camponeses. Os estudantes ligados ao MST defendiam a categoria de campesinato como mais politizada, por realçar as relações de autonomia parcial dos camponeses em relação ao mercado e à natureza desalienada do trabalho camponês dentro de dinâmicas familiares e coletivas. Nessa defesa, um ou outro estudante colocava argumentos relacionados à agroecologia e ao associativismo, contrapondo-os à noção de agricultura familiar como um termo que remete à subordinação dos produtores rurais ao mercado, à simplificação dos sistemas produtivos em função do que os consumidores demandam e ao empreendedorismo individual ao invés da economia coletiva.

Os professores tentavam mediar o debate, provocando os alunos a migrarem do uso político das categorias para o uso analítico. Essa tentativa de mediação, no entanto, não colocava em evidência categorias de economia solidária e agroecologia como meios de aprofundar a compreensão da realidade dos camponeses. Sob tal perspectiva, Jenipá comenta:

Olha, que eu me lembro, era assim, quando tinha essa discussão o que surgia, assim, que o professor ele abordava, era no sentido de fazer a gente pensar porquê de cada termo, de que não basta pensar assim “ah, um é livre, é libertador e o outro é ignorante, é dependente”, [...] tinha o debate que todo trabalhador ele precisa de uma coisa que ele não produziu, que ele vai comprar, ou sei lá o que [...] mas esse tipo de debate organizado assim, não, não ia tão fundo nesse ponto de poder falar que era um debate nosso a economia solidária, a cooperativa. Podia ser uma oportunidade, n/é, mas que eu lembre nesse momento ainda não aparecia [...] nem nessa oportunidade e nem quando a gente discutia outras coisas nesse debate de quem são os sujeitos da educação do campo.

Sobre os sujeitos da educação do campo, cumpre salientar que a pauta da EJA no currículo da formação de professores também poderia ser uma porta de entrada para o debate sobre a economia solidária e a agroecologia, no sentido de oferecer categorias teóricas explicativas de parte da complexidade das situações de trabalho vivenciadas pelos adultos que não foram à escola na

idade prevista.

No entanto, a educação de jovens e adultos não encontrava um lugar específico no currículo dos cursos, mesmo sendo uma porta de entrada mais direta para as questões agroecológicas e do trabalho associado, pois entre os sujeitos da EJA se destacam os camponeses cujo mundo do trabalho pode incluir práticas coletivas de produção e de agricultura ecológica. Segundo Andiroba, os professores, que tinham uma discussão sobre EJA, em boa parte desenvolvida na primeira etapa do Pronera, abordavam efetivamente esta modalidade educativa nas disciplinas pelas quais eram responsáveis:

Por exemplo eu, quando ia falar de currículo, eu sempre abordava as questões da EJA, que eu vinha debatendo de bolsista, do tempo da iniciação, pelo Pronera mesmo. Mas isso não era uma política clara dos cursos, de dizer assim, tem uma disciplina de EJA, ou que todo mundo vai abordar ali o adultos da EJA na sua aula. Acabava ficando a cargo de cada professor [...], como em geral acontece em todo lugar no Brasil, por vários motivos de ser uma modalidade desvalorizada. O debate definido no programa de ensino era voltado mesmo para atender o aluno regular. Então, a discussão tinha mais esse caráter da infância, da adolescência (Andiroba).

Há que se destacar ainda outro fator, que corroborou a ausência de uma abordagem específica para a EJA no currículo, o processo de corrosão das vagas para professores nessa modalidade de ensino, haja vista a atuação das SMEDs da região. Cacau comenta que há um processo constante de fechamento de salas de EJA nas áreas rurais e demonstra a justificativa dada pelos gestores públicos:

o gestor fala assim: 'mas eles trabalham o dia inteiro e vêm à noite [...] estão cansados, estão estressados'. [...] não veem o trabalho na relação do sujeito, mas muito mais para justificar a evasão, para justificar a não atenção em sala de aula, para justificar o fator de que a escola não está conseguindo ter uma dinâmica de se relacionar com aqueles sujeitos que estão ali. [...] Essa pessoa diz: “ah, mas eu vim para cá, porque a minha angústia era para aprender logo a ler e escrever. Se a escola não está me dando resposta nisso, eu vou ficar aqui para quê?”.

O gestor público da pasta de educação do campo de Marabá, por seu turno, considera que o principal problema da EJA é o esvaziamento das turmas, dado o despreparo dos professores para atendê-los e dos gestores escolares para acolhê-los:

nós temos o problema da EJA. É o nosso maior problema, o nosso maior gargalo é a evasão. E, assim, a EJA ela é trabalhada por uma outra coordenação, só que a gente fica integrado porque faz parte da nossa vivência. [...] abre-se uma turma com 22 meninos, com 22 pessoas estudando, adultos, pais de família... quando chega no meio do ano tem 3,4,5 alunos. Aí nós fomos pra lá para saber... era problema de professor, porque às vezes ele não tem afinidade com essa modalidade e não quer ter também [...] tem essa demanda lá, existe, mas eles [adultos] não vão para a escola. [...] O gestor ele não tem interesse em manter a EJA dentro da escola dele. Por quê? O gestor ele é lotado por 200 horas. Se ele tem manhã e tarde e a EJA vem pra noite ele acha que vai dar trabalho a mais pra ele porque ele não sabe se organizar. Aí ele prefere falar pra nós que não tem EJA.

Paricá não deixa de reconhecer, assim como Guarandi, que o cotidiano do trabalho agrícola,

dificulta a disposição dos adultos para frequentar a escola. Mas essas dificuldades têm mais a ver com a forma da oferta escolar do que com as condições do trabalho em si:

ter que ir lá, de sete às dez e meia, todo dia. [...] Ele já não tem tanta disposição [...] e quando chega lá..... Aí acaba desistindo da educação que ele tanto sonhou. [...]por quê? Porque nem sempre o aluno, nem o jovem também quer aprender dessa forma[...]: o professor é aquele que quer saber tudo [...] (Guarandi).

De certo modo, toda essa reflexão remete ao amadurecimento do Pronera na UFPA, que influenciou em mudanças na EFA, também por meio de projetos do Pronera.

Em 2001, com a extinção do Programa CAT, afirma Marinho (2014), o movimento sindical passa a ter autonomia completa sobre o espaço físico e as atividades da FATA. A FATA é agregada à secretaria do movimento sindical da Fetagri e seu escopo de ações se amplia, incluindo, por exemplo, a formação de agricultores. Conforme a autora, tal fato

proporcionou mais dinamismo e fortalecimento dos processos educativos na região, estimulou a criação de novas parcerias, iniciando fóruns de discussão sobre “educação do campo”, a realização das conferências regionais de educação do campo e a criação do Fórum Regional de Educação do Campo (2005) e, principalmente, aumentou o número de educandos e os níveis de ensino [...] (MARINHO, 2014, p. 167).

Neste contexto, a FATA busca expandir as atividades da EFA e formula um projeto para ensino médio integrado ao técnico em agropecuária, a partir do apoio de docentes de agronomia e pedagogia da UFPA, já experientes no Pronera. A primeira turma nessa modalidade de ensino médio pelo Programa se iniciou em 2003 e a segunda em 2006 (ANJOS, *id*). Ambos os projetos foram consolidados pela parceria da FATA/EFA, FETAGRI, INCRA. Os cursos atenderam estudantes jovens, assentados rurais, vinculados ao movimento sindical.

Diferentemente do que acontecia nas ofertas anteriores da EFA, nesse momento a agroecologia foi transformada no enfoque do currículo e a educação do campo em um referencial teórico-metodológico de todo o ensino. As contribuições dos docentes da UFPA bem como dos sindicalistas próximos à COOPSERVIÇOS foram definitivos na definição deste enfoque.

As demais características pedagógicas da Escola - a alternância pedagógica, o trabalho como princípio educativo, a relação teoria/prática e os vínculos com a comunidade de origem – foram reforçadas no curso, conforme as orientações do Manual de Operações do Pronera. A perspectiva de preparar os estudantes para retornarem para o campo e lá trabalharem, como educadores de agricultores (agora na perspectiva claramente agroecológica) e militantes sindicais, também se manteve. A formação, portanto, deveria conciliar bases técnico-científicas e políticas.

Nas bases técnico-científicas da agroecologia, as relações dos agricultores com o mercado foram abordadas por meio do cooperativismo e as reflexões sobre as formas de organizar as cooperativas foram feitas por meio do debate sobre trabalho associado. Sobre isso, Guarandi relata:

na EFA, no Pronera, a gente era formado para trabalhar de técnico, com

cooperativismo e associativismo e na questão de técnico na agricultura familiar, no lote...na visão de agroecologia[...] O agronegócio a gente não trabalhou praticamente nada. Isso de fungicida, pesticida. Tudo lá era natural. [...] O nosso lema lá era a agricultura familiar e para ela dar certo a gente tinha esse debate, cooperativa pra vender, pra organizar, agroecologia.

O próprio conteúdo técnico, entretanto, seria apresentado em seus aspectos políticos, tanto no que se refere à agroecologia quanto ao cooperativismo, realça Guarandi:

O que a gente via era [...] na nossa formação, desde a semente, até o híbrido, quais as causas e as consequências que isso pode trazer, porque que o agricultor ele vai ficar dependente [...] desse sistema das empresas de agrotóxico, das semente [...] E tinha esse debate do agricultor ele ser o dono da vida dele, ele não precisar de vender a mão de obra dele, porque ele tinha a terra. [...] Aí na terra tem vários sistema de trabalhar, que aqui não usa muito, mas que tem muito valor de agilizar o que precisa fazer, que nem o mutirão e tal, o de economizar num algo que precisa comprar a cooperativa, a cooperativa também pra comercializar e tal. Aí, a gente via os tipo, como faz pra organizar uma cooperativa, uma associação, a lei disso, daquilo, pra passar pra um agricultor. [...]A gente também era incentivado pra formar, pra entrar nas cooperativa, voltando pro lote pra ser um agricultor cooperado, produzir no natural, vender, participar da associação, o sindicato, participar da organização do assentamento, com proposta, com tudo o que a gente vinha aprendendo.

Considerando o perfil conflitivo da questão agrária regional, pesquisei junto a meus entrevistados se o curso da EFA conseguia formar os estudantes para, como técnicos, lidarem com o referencial da agroecologia e do cooperativismo de modo a qualificar a permanência dos agricultores na terra. Carvalho relatou que mesmo as ofertas do Pronera não chegaram a favorecer essa habilidade entre os técnicos, por falta de repertório pormenorizado sobre a transição agroecológica e para a economia solidária, que considerasse as especificidades regionais. O que a escola podia ensinar eram os princípios, marcos legais e algumas técnicas ligadas à cooperação e à agroecologia, mas sem adentrar em detalhamentos operativos, que relacionariam esses conteúdos à realidade específica do camponês da fronteira amazônica.

Mesmo com um pequeno grau de especificação, os saberes escolares ligados ao cooperativismo e à agroecologia, ensinados na EFA, contribuíram para que os estudantes soubessem enfrentar desafios do trabalho associativo. Guarandi, por exemplo, relata que só conseguiu entender a COOFAMA e encontrar soluções para alguns problemas se mantendo como presidente em período de crise econômica, em função dos conhecimentos adquiridos na EFA:

Surgia uma situação ali, talvez da burocracia, que se eu não tivesse tido aquela formação lá, de técnico, eu não resolvia na cooperativa, ou mesmo eu ia desistir, porque não ia ter esse compromisso com o movimento social de seguir nessa área da agricultura familiar [...] obstinado.

O termo é mesmo obstinação porque, a despeito do propósito escolar de firmar no estudantado um compromisso com os assentados rurais e com o agente coletivo que os representava, muitos fatores continuavam concorrendo para afastar os jovens dos assentamentos. Nesta época, por exemplo, relata Guarandi, as prestadoras de serviço começaram a contratar, por

salários baixos, egressos da EFA, que embora mal conseguissem cobrir seus gastos com a vida na cidade, preferiam “penar” no universo cultural e comercial urbano, do que “penar” com a vida monótona de alguns assentamentos isolados e com a baixa possibilidade de poder criar uma família própria no mesmo lote que os pais.

Na interlocução que tivemos sobre o tema da saída/permanência/ida-volta dos jovens da terra, Guarandi relata ainda que uma das situações comuns era o estudante gerar uma nova mentalidade produtiva para o uso da terra, que conflitava com a dos pais. Sobre isso, relata:

Você vê, nem todo pai que mandava o menino dele estudar ia de acordo com o sistema da agroecologia. Ele tinha pegado o lote dele só no pasto, aí, uma parte ele tinha que amansar a terra, pra roça, e vinha, era adubo, não sei que. Então, pra ficar mais fácil lá de ter o financiamento, caia pra aquilo “rapaz, vamos roçar juquira pra botar o gado”. Aí o menino já vinha pra falar não. Só que o pai “a terra é minha”. Aí, na escola, aquilo dele fazer a teoria e a prática no lote, tinha vez que prejudicava [...] prejudicava também porque às vezes não tinha livro pra pesquisar, a questão de fazer os experimentos na escola também tinha custo, não era muito fácil [...] mesmo que tivesse a verba do governo, atrasava.

Em contraponto com a monotonia cultural de alguns assentamentos, a EFA, sobretudo a partir do Pronera, funcionava como uma brecha socializadora na vida de muitos estudantes. Muito embora a escola por vezes tivesse “mais essa preocupação de formar a turma para ser um bom profissional”, o que colocava maior ênfase nas disciplinas/vivências técnicas do que na formação geral. O próprio caráter coletivo da instituição em regime de semi-internato, somado às práticas que as parcerias do Pronera propiciavam, incidia sobre outras dimensões do desenvolvimento humano dos jovens. Segundo Guarandi:

Você ia pra escola era com aquele foco, né, de ser um técnico e tal, de estudar, de seguir naquilo que os seus pais eles achavam que você estava fazendo. Mas chegava lá, muitas das vezes, o que a gente gostava [...] mais era de encontrar, conversar, no tempinho que sobrava, ali, fim de semana. Que muita gente vinha de lote assim, isolado, que se quisesse encontrar um amigo, um colega, tinha que bater sola pra mais de quilômetro. [...] nisso também, nossa convivência, foi crescendo [...] no nosso curso, no Pronera. [...] Vinha gente de fora, um pessoal, aluno mesmo da UFPA, que ia pra passar pra nós alguma coisa, um curso, que nem de minhocário e nisso a gente já tinha mais aquela troca de saber sobre a universidade, aí ia implantando na gente aquela vontade [...] de seguir, né, com o estudo [...]. Tinha muito professor nosso que incentivava também muito isso, que já vinha falando do tal do Pronera, dando pra tu aquele incentivo.

Há que se ressaltar ainda que, nos cursos do Pronera, foram incluídos componentes curriculares humanistas, como sociologia, ao lado de agroecologia e história de vida, o que também ajudou a ampliar o desenvolvimento humano dos alunos. “A gente, com a sociologia, n/é, ia, viajava lá na história, pra trás, pra entender o povo índio, o modo deles de viver, pra estudar o sistema nosso, da sociedade nossa e isso tudo que talvez um técnico comum ele não acha que ele tem que saber[...]”, comenta Guarandi.

As práticas relatadas até aqui contribuíram para que os atores sociais envolvidos aprimorassem suas compreensões sobre Educação do Campo. No entanto, foi no espaço do Fórum

Regional de Educação (FREC) que avanços significativos aconteceram. Como buscarei mostrar na próxima seção, a organização em rede dos movimentos culminou na criação de um campus do Instituto Federal do Pará em Marabá, com projeto político pedagógico fundado na agroecologia e, como parte dela, na economia solidária. Consequentemente, os cursos desse campus absorveram tais temas em seus currículos.

4.5. O Fórum Regional de Educação do Campo (FREC)

O Fórum Regional de Educação do Campo do sudeste do Pará foi criado em 2005, sob influência das lutas nacionais por educação do campo e como resultado das articulações locais dos “movimentos, organizações sociais e universidade pública por uma educação 'do' campo” (FREC/SUPA, 2011a, p 01).

Nacionalmente os debates no âmbito do Movimento Nacional por uma Educação do Campo (MUNARIN, 2008) ganhava força no MEC a partir da SECADI, com a Coordenação Geral de Educação do Campo, do GT Permanente sobre o mesmo tema, gerando como resultados relevantes: a consolidação de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB, 36/2001) e o estabelecimento de uma estratégia nacional, levantada em 25 seminários realizados pelo MEC. Essa estratégia incluía, do ponto de vista do Ministério, a consolidação do programa Saberes da Terra, a construção de um Plano Nacional de Formação de Profissionais da Educação do Campo e, do ponto de vista da sociedade civil, o fortalecimento dos fóruns de educação do campo.

As conferências locais e regionais de educação do campo refletiram essa estratégia. Na II Conferência Regional de Educação do Campo (sudeste do Pará) se observou a necessidade de se criar um dispositivo de organização dos diferentes agentes, que já vinham se engajando na luta por educação do campo na região. O objetivo era que eles se potencializassem reciprocamente, acumulando forças simbólicas e políticas (TAVARES, 2012), que ajudassem na consolidação do marco legal de 2001 na região, e, nesse sentido, auxiliassem a imprimir nas escolas que atendiam as populações rurais; uma identidade de escola do campo, que fosse, ao mesmo tempo, alinhada ao projeto de territorialização do campesinato e às diversidades dos povos do campo amazônicos.

Inicialmente o fórum foi constituído por força dos agentes, que desde os anos 80/90, defendiam os direitos educativos dos povos da região, como parte de seu direito de viver e trabalhar na/da terra: os movimentos sindicais e sociais da região, cooperativas, setores da universidade e CPT. Logo nesta fase também se aproximaram do fórum funcionários progressistas das secretarias de educação da região. Aos poucos outros agentes, tais como funcionários do INCRA, da EMATER, representantes de sindicatos e ONGs foram sendo integrados. O cenário final de participantes do

fórum, por categorias, era bastante diverso⁵⁶.

Essa diversidade de atores refletia também uma multiplicidade de concepções sobre educação para os povos do campo. Havia discordância, entre os participantes, sobre qual é o público e quais são os meios e as finalidades da educação do campo. Alguns deles muitas vezes compareciam ao FREC por protocolo imposto por sua instituição de origem, como relata Paricá, “para dizer que a aquele órgão que ele representava ele estava preocupado com a educação do campo”. Outros agentes compareciam em função de compromissos, mais filantrópicos do que emancipadores, com a educação dos camponeses. Sobre isso Angelim realça:

o pessoal do MST, FETAGRI, nós da COOPSERVIÇO, a FECAT, a gente participava porque [...] era mais um juntar, de debater, de dizer, bom, o que nós entendemos é isso, a estratégia nossa é essa [...] universidade também, o pessoal da CPT, que já estava junto nessa luta da educação do campo [...] Aí foi vindo, a gente ia convidando, EMATER, não sei quem [...] da EMATER, INCRA. [...] A EMATER estava com uma direção do PT, tinha virado um pouco pro nosso lado. [...] Gente de secretaria, tinha vez que vinha era mais ele mesmo, por vontade dele [...] sair um pouco daquele estrangulamento, né, da burocracia, de isolamento, [...] mas o cara estava ainda naquela visãozinha da educação na tapera, pro coitadinho, a ajuda [...], o cara estava querendo um apoio pra ele, ele não sabia muito o que mas achava que era no fórum [...] o Incra já era mais complicado, parecia assim, foi pra constar [...].

No entanto, eventualmente, nas dinâmicas de debate do fórum, essas posturas filantrópicas ou pró forma eram desveladas e questionadas, gerando um processo educativo em que ou o “órgão” acabava sendo impelido a assumir algum compromisso com a educação do campo ou deixava de participar. Como relata Paricá, houve um trabalho interno no fórum de educação dos próprios membros, no sentido de se definir o que é qualidade no acesso à educação, pois não basta resguardar aos povos do campo o direito à escola próxima ao local de moradia, tampouco reduzir a educação à escola. Uma escola de qualidade deveria ser um espaço de pulsação cultural e de cultivo do conhecimento, no sentido de potencializar os educandos como sujeitos de direitos e aprendizagem. A escola precisaria considerar a realidade concreta desses educandos e suas necessidades, como ponto de partida, para alavancar os camponeses em seus projetos de vida individualmente e como categoria política construtora de uma realidade rural justa, equitativa e sócio biodiversa.

Nesse sentido, a diáde trabalho-educação deveria superar a função de reprodução do Capital no campo e promover a reprodução da vida dos camponeses. As práticas de extensão rural deveriam

⁵⁶Movimentos: MST/Regional, FETAGRI/Regional vinculada à Contag, STRs (Pau d'Arco, Conceição do Araguaia, Xinguara e Redenção, Rondon do PA – vinculados à FETAGRI Estadual). Instituições de Ensino e gestão da educação: EFA Marabá (Ensino Fundamental e Médio), CFRs (Tucuruí, Conceição do Araguaia, Tucumã, S. Félix do Xingu, Santa Maria das Barreiras – Ensino fundamental). UFPA/Unifesspa (setores ligados ao Pronera – Ensino superior), IFCRM (Ensino médio e superior) SEMEDs (Marabá, Parauapebas, Rio Maria, Conceição do Araguaia, Nova Ipixuna, São Geraldo do Araguaia e Itupiranga). Entidades de Assistência técnica agrícola: EMATER (escritórios de Marabá, Curionópolis, Rondon do PA, São Félix do Xingu) e COOPSERVIÇOS. Entidades de Assessoria aos povos do campo: CPT (escritórios Marabá, Xinguara, Tucuruí, Tucumã e Conceição do Araguaia), Instituto de Ação Legal (IAL) de Marabá; centro de Estudos, Pesquisa e Assessoria sindical (CEPAS), de Marabá. A FECAT também apareceu assinando os documentos do Fórum como entidade participante, mas sem vincular-se à uma categoria específica.

ser pensadas nesse mesmo sentido, refletindo sobre a formação agropecuária dos camponeses em sintonia com o bioma amazônico e com a cultura camponesa.

Esse processo de conflito interno foi importante porque estimulou os agentes dos movimentos sociais a se apropriarem de argumentação jurídica e científica, que a classe dominante historicamente tentou monopolizar para si, ao mesmo tempo em que educou os agentes do Estado a perceberem que os representantes dos movimentos não eram um setor desqualificado da sociedade e sem armas para lutar por seus direitos. E isso, somado a outros fatores, produziu alterações na realidade concreta de algumas escolas de assentamento por exemplo. Entre esses outros fatores se destacam: as alianças interprofissionais progressistas e a própria formação dos gestores como um trunfo para poderem conquistar maior espaço em suas instituições de origem. O fórum se torna, portanto, um espaço de formação tenso, mas profícuo. Sobre isso Jenipá comenta:

No fórum [...] foi muito rico assim, de processo educativo pra todas as entidade que estavam ali. Porque, assim, a gente sabe, né, que o que é que é o Estado, aquilo, ah, é pra burguesia. Mas nós estávamos lá estudando as Diretrizes e aí falando, pro funcionário da Secretaria, “olha, isso é que é o que tem que ser feito, queira ou não queira, o calendário vai ter que ser de acordo com o funcionamento da comunidade, do trabalho, a escola tem que ser lá, os meninos não vão ficar 6 meses sem ir pra escola porque o ônibus não roda na lama. [...] O que é que eu percebi? Assim, não é porque é da secretaria que vai se fingir de morto: às vezes o gestor ele não faz as coisas por falta de conhecimento, de espaço [...] E isso era muito legal, porque tinha deles que se abria. Às vezes voltava munido pra SEMED pra falar pro secretário o que tinha que fazer, pra convencer ele de como é que tinha de ser [...]. A gente ia, informava, dava a lei, e tudo. [...] Opa, aí a coisa muda de figura. O secretário vê: tem a lei, as Diretrizes, os Movimentos estão sabendo, aí tem que cumprir. E no fórum vinha o respaldo de como fazer a coisa acontecer, de como planejar. [...] Uma vez aconteceu uma coisa interessante: o representante depois que foi lá, negociou, ele também estava fazendo essa ligação entre nós e a secretaria, aí ele ligou na FETAGRI, e falou, aliviado, né: “Então, Jenipá, ele entendeu que a prefeitura é obrigada [...]. Agora vamos planejar o jeito de fazer aqui porque eu vou precisar da ajuda de vocês, que eu não entendo nada dessa área aí do assentamento [...]”.

É possível afirmar, desta forma, que o fórum foi se estruturando a partir de dois eixos de ação complementares: o da formação e o da ação colaborativa e reivindicativa. No que diz respeito à formação, cabe salientar que o fórum apresentava uma preocupação em diagnosticar a realidade educativa dos povos do campo e estabelecer espaços coletivos de estudos da lei e do marco teórico sobre educação do campo, visando um alinhamento conceitual e político dos agentes envolvidos. No que diz respeito à ação, o fórum funcionava como uma instância de controle social das políticas públicas, não apenas porque havia internamente a presença de gestores públicos, mas também porque os agentes do fórum se integravam nos conselhos de educação e de desenvolvimento territorial, por exemplo, além de se fazerem presentes em audiências públicas, por meio de uma atuação qualificada que os ajudava a serem ouvidos com maior legitimidade.

No eixo da ação, o fórum também realizava denúncias junto ao poder judiciário e aos meios de comunicação, relatando, por exemplo, o fechamento de escolas ou a insustentabilidade da

implantação da floresta de eucalipto de Carajás frente ao projeto de reforma agrária para a região. As denúncias de certo modo tensionavam a disputa interna do Estado e colaboravam com o trabalho dos gestores públicos comprometidos com a educação do campo.

Outra prática do fórum era promover eventos sobre a temática da educação do campo, assessorar as escolas na construção de currículos do campo, ofertar programas de formação dos professores. Tais práticas complementavam a tentativa de constituir articulações e alianças para promoverem as políticas de educação do campo.

Paulatinamente a educação do campo foi sendo concebida no FREC como um processo de formação dos camponeses, no qual o conhecimento - apreendido por meio da práxis, da pesquisa e da alternância - é entendido como um direito de todo e qualquer camponês: desenvolver-se pessoal e socialmente, enquanto indivíduo e componente de uma fração da classe trabalhadora. Nesse sentido, a relação trabalho-educação é fundante para a educação do campo. A partir dessa centralidade do trabalho é que agroecologia entra em pauta no FREC e aos poucos vai ganhando significado.

O tema da agroecologia já vinha sendo tratado por alguns agentes do FREC, como os professores e militantes, que atuaram no Pronera na UFPA (Agronomia da Terra), na EFA (curso técnico em agropecuária), os cooperados da COOPSERVIÇOS por meio do legado da FATA, entre outros. No entanto, até 2011, realça Tavares (2012), ainda não existira qualquer esforço sistemático de análise crítica do próprio acúmulo produzido na região ao incorporar a agroecologia nessas formações dos camponeses. Esta situação foi percebida pelos participantes do Fórum como uma lacuna para o avanço da educação do campo. Tavares realça que, sobretudo, as entidades ligadas à formação técnica agrícola mostraram que a Educação do Campo poderia ser o “arcabouço central” para estimular uma nova forma de produção no campo, denominada agroecologia.

Paralelamente a esse processo, a rede de movimentos sociais unificados nacionalmente pela luta agroecológica, estruturada em torno da Articulação Nacional de Agroecologia (ANA) e da Associação Brasileira de Agroecologia (ABA), havia identificado a necessidade de se mapear e sistematizar experiências de agroecologia metodologicamente organizadas. Essa identificação decorreu do VI Congresso Brasileiro de Agroecologia/III Seminário Nacional, realizado em 2009 em Curitiba, e culminou com o lançamento do projeto de Construção de Conhecimento Agroecológico (CCA) no país.

A ABA e a ANA se dispuseram a apoiar as entidades ligadas à agricultura camponesa na identificação e sistematização das experiências de CCA. Seriam consideradas experiências agroecológicas deflagradas em centros de pesquisa universitária, órgãos de assistência técnica, entidades de trabalho associado de camponeses, ribeirinhos, quilombolas (cooperativas, associações, grupos). Um sistema on-line foi criado e nele todas as essas iniciativas, devidamente

registradas, descritas e georreferenciadas, ficariam acessíveis a qualquer internauta. Esperava-se que isso facilitasse não só a divulgação e o fortalecimento político do movimento da agroecologia, como a integração entre os grupos e a formulação de políticas públicas sobre o tema.

Segundo Angelim, um dos participantes do FREC, então ligado à UFPA, esteve presente no evento de Curitiba e, ao voltar, foi capaz de convencer a plenária do fórum de que a participação no CCA seria importante para construção da Educação do Campo na região. Excluindo aquelas de caráter pontual, localizados nas unidades de produção familiares, foram mapeadas 11 experiências. Ainda não havia um consenso sobre o conceito de agroecologia ou sobre os diferentes sentidos que a agroecologia poderia assumir em cada experiência identificada (grupos de pesquisa, trabalhos de ONGs, de assistência técnica, de instituições de ensino). No entanto, a iniciativa serviu para aproximar, no âmbito do fórum, os interessados em agroecologia: representantes da UFPA (ligados à agronomia), da CPT, da COOPSERVIÇOS, do MST, da FETAGRI, da EMATER e do CEPASP. Essas pessoas deram origem ao GT de agroecologia que seria dedicado a aprofundar a questão do conceito de agroecologia e de preparar a Conferência de Educação do Campo de 2011, que teria como eixo a questão agroecológica.

No GT, afirma Tavares, nesse processo de preparação, foi identificado que nas experiências de agroecologia nos cursos do Pronera (Ensino médio na EFA e de Agronomia na UFPA turma única) dois problemas impactavam negativamente a formação dos educadores de camponeses, egressos das ciências agrárias:

- a) baixo grau de experimentação agroecológica, que articulasse universidade e movimentos sociais nas áreas de reforma agrária e funcionasse como instrumento educativo de diferenciação dos sistemas agroecológicos em relação aos convencionais, e de estímulo à agroecologia. Os educandos realizavam diagnósticos das realidades por eles vividas, em termos sócio produtivos, mas não eram instrumentalizados para efetivamente sistematizar as informações e, identificando os problemas, propor soluções agroecológicas;
- b) as dificuldades de educadores e educandos em elaborar reflexões, que relacionassem a problemática local da agroecologia (nas unidades de produção) ao debate global (da macroeconomia do agronegócio, dos sistemas produtivos e dos sistemas ideológicos dominantes).

Nesse contexto, o GT de agroecologia definiu que a função da Conferência seria aprofundar o debate em torno do conceito de agroecologia e de seu papel na formação dos quadros de ATES. Para subsidiar e financiar esse processo, os membros do GT de agroecologia do FREC, com apoio da ABA (regional norte II), criaram um projeto de extensão por meio do IF/CRM (já existente nessa época), denominado “a construção do conhecimento agroecológico: valorizando práticas inovadoras” (TAVARES, 2012, p. 168).

O projeto de extensão, em certo sentido, daria continuidade ao mapeamento das experiências de produção de conhecimento agroecológicos fomentados pela ANA e ABA em 2009 na região, agora com ampla participação do fórum de educação do campo, visando ainda empreender um processo participativo de formação de “agentes de desenvolvimento sustentável” (TAVARES, 2012, p. 169). As atividades previstas no projeto envolveram reuniões técnicas de planejamento e avaliação, bem como oficinas regionais de agroecologia dirigidas a instituições voltadas à formação em agroecologia, a cooperativas e a empresas de ATES, envolvidas com camponeses em práticas agroecológicas. Depois desse longo processo, se elaborou, então, a 5ª Conferência de Educação do Campo, com foco em agroecologia, cujo objetivo era:

denunciar as contradições do modelo de desenvolvimento agromineral exportador imposto à região, baseado na exploração predatória dos recursos naturais, na produção de monocultivos agroindustriais de grande impacto na biodiversidade e na expropriação dos meios de produção da existência de comunidades camponesas e indígenas e/ou subordinação de suas lógicas de vida aos interesses e tecnologias do capital; afirmar a Agroecologia como uma possibilidade de consolidar uma nova matriz técnico-científica de desenvolvimento, cujas bases cultural, social e produtiva estão na agricultura familiar camponesa e dos povos tradicionais, fontes fundamentais de saber agrícola tradicionais, de manutenção da agrobiodiversidade e de estratégias seculares de segurança e soberania alimentar; participar da luta ecológica global pela defesa da vida no planeta e por justiça social, na crítica às causas estruturais das mudanças climáticas e das desigualdades sociais no mundo contemporâneo, evidenciadas pela ampliação da pobreza, da fome, da migração (“refugiados”) e degradação ambiental (FREC/SUPA, 2011b, p. 02).

A agroecologia passa a ser debatida no FREC não apenas como um modelo produtivo, mas efetivamente como uma matriz filosófica, científica e técnica que nomina e norteia um modelo alternativo de desenvolvimento rural para a região, em contraponto ao modelo do agronegócio. Desse ponto em diante, a ética ambiental passa a ser incorporada por alguns dos participantes do Fórum como um horizonte imprescindível da formação dos educadores dos camponeses, fossem eles futuros técnicos agrícolas ou agrônomos - que atuariam na formação agrotécnica dos agricultores fora da escola-, fossem eles professores - que atuariam na formação acadêmica das crianças, jovens e adultos agricultores.

Sobre isso Angelim comenta:

Com tudo isso, com esse trabalho nosso pra essa conferência de agroecologia, aí, aconteceu o seguinte: as pessoas, teve gente de percebeu [...] que ela é uma matéria que ela não é técnica só [...] é um jeito muito maior que os antigo já trabalhavam e que agora nós estamos recuperando, melhorando, que é de cuidar das nossas matas, da nossa Amazônia, do nosso planeta. [...] Não adianta só lutar pela terra, distribui e tudo e o cara não sabe cuidar. Aí entrou o nosso debate da agroecologia, que desde lá da FATA já vinha [...] tinha essa preocupação, mas cada um vinha, chamava de um nome, então desconstruía, se tu não sabe que aipim é mandioca de comer e você quer mandioca e eu falo que tenho aipim, você pode ser que vai embora sem nada. [...] faltava amarração, que era agroecologia, falar da mesma coisa, [...] lutar e cuidar.

Nesse contexto, embora a expressão “agroecologia” ainda não fosse capaz de mobilizar grandes debates regionalmente, ela foi incorporada nas propostas de formação dos educadores dos

agricultores, aparecendo de modo indireto nos cursos do Pronera da UFPA/Unifesspa, realizados a partir de 2010, e de modo direto no PPP do campus rural de Marabá (CRM) do IFPA e em seus respectivos cursos.

O CRM foi criado no bojo da política do governo Lula de expansão da rede de educação tecnológica de ensino. Um dos aspectos da política era encampar as escolas técnicas federais e transformá-las em Institutos Federais de Educação Científica e Tecnológica. A escola agrotécnica de Marabá foi encampada pelo IF e os agentes do FREC se organizaram para fazer do Instituto um projeto educativo camponês. Este propósito está registrado no Projeto Político Pedagógico (PPP) do IF, formulado no âmbito do Fórum. O PPP estabelece como balizas da atividade pedagógica do CRM conceitos como educação do campo e agroecologia, mencionando ainda a economia solidária. A agroecologia aparece no documento como forma de conceber a relação trabalho-educação em dois níveis: o do *manejo dos agroecossistemas* a partir da democratização da terra, prospectando agrobiodiversidade como fundamento da soberania e da segurança alimentar; o da *vinculação da produção a circuitos econômicos* mercantis e não mercantis. Assim, a construção do PPP do campus no FREC resultou de diferentes análises, que os agentes do FREC puderam elaborar, considerando a questão agrária regional e, nela, o papel da educação dos jovens assentados na construção da autonomia camponesa. A dinâmica de diálogo e produção de informações do fórum, particularmente por meio dos GT's e das Conferências Regionais de Educação do Campo, esclareceu alguns pontos básicos que, se negligenciados, prejudicaria a consolidação do IF como uma escola do campo:

- 1) que o IF deveria se localizar estrategicamente em uma área rural, facilitando a interação comunidade-escola;
- 2) que a escola deveria corrigir uma dívida social da sociedade para com os camponeses, sendo, portanto, exclusivamente a eles dirigida;
- 3) que a formação deveria se basear em uma epistemologia crítica e ecológica, representada pelo paradigma da agroecologia, visando o desenvolvimento omlateral dos educandos jovens e sua formação para atuarem, enquanto técnicos, em defesa de um projeto camponês de desenvolvimento contra o agronegócio;
- 4) que a escola deveria promover a produção de conhecimentos agroecológicos, tendo em vista a realidade local para retroalimentar o ensino;
- 5) que a gestão da escola deveria ser participativa. Pedagogicamente, esses compromissos seriam cumpridos tendo a alternância pedagógica, a pesquisa e a participação como princípios educativos.

O IF em Marabá foi instalado a 25 km desta cidade, em um perímetro de 354 ha., com remanescente florestal e rio. A área pertencia ao Assentamento *26 de Março*, conquistado a partir das lutas do MST, e foi cedida ao Instituto com apoio do Movimento. Segundo Paricá, o MST e o

FREC fizeram gestões políticas junto ao Incra para concretizar a cessão, justamente, porque os atores nessas instâncias representados acreditavam que a localização da escola próxima ao assentamento e um PPP ancorado na educação do campo favoreceriam o funcionamento dela como um polo de desenvolvimento local com base na agroecologia.

A formação poderia se dirigir mais facilmente não apenas a estudantes, mas também, pela extensão, aos seus familiares. Unidades de demonstração agroecológica seriam implantadas e poderiam servir de exemplos sensibilizadores para a comunidade do entorno. Sementes nativas poderiam ser preservadas em sua integridade naquele local, dadas as características ecológicas da área. Sobre os motivos que concorreram para fixar o campus na área do assentamento, Paricá explica ainda:

Nosso propósito [do MST] com a proximidade física era de ficar mais fácil dos alunos terem acesso à escola? Não, era isso, mas não era só isso. A ideia era que toda a comunidade das redondezas chegasse naquele espaço e fosse afetada por ele, que os alunos tivessem ali no assentamento também um campo para experimentação mais concreta, no dia a dia [...], os problemas e as questões do campo estariam mais perto também, os problemas, as soluções também [...].

A preocupação nesse momento era garantir uma escola no e do campo, que convergisse para uma formação omnilateral, considerando os jovens como sujeitos complexos, em fase de transformações biológicas e descoberta, capazes de protagonizar a luta pela mudança paradigmática do modelo do agronegócio para o modelo de agroecologia na região. Caberia à escola colaborar para desenvolvimento pessoal e profissional desses jovens, trazendo para o centro do debate toda a problemática da questão agrária regional, como uma encruzilhada de projetos em disputa. A juventude assentada, mais do que levar para dentro da escola essas contradições, levaria ainda a expectativa de fruir culturalmente e perceber o mundo por outras vias que não apenas as da crítica científica e as da operacionalidade técnica, mas também as da arte e cultura. Segundo Paricá,

quando a gente pensou no IFPA, no campus de Marabá, na escola agrotécnica, a gente pensou que lá era uma escola para a gente experimentar [...], com profissionais mais arrojados, essa questão do sentido da formação dos jovens [...] olhando esse jovem na sua complexidade, que seria enriquecida com a agroecologia e enfim, outras atividades além do profissional.

Nesse contexto, os integrantes do Movimento de Educação do Campo propuseram um PPP para o campus, discutindo-o no interior do FREC. Até que o projeto estivesse pronto, entretanto, algumas definições de partida foram tomadas e por forças políticas dos agentes locais, acatadas pela gestão do IF do Pará. A principal delas era que o IFCRM atenderia exclusivamente o público da educação do campo e da educação indígena da região. Nesse contexto, os assentados rurais, sobretudo portadores da identidade coletiva de camponeses sem-terra e de agricultores familiares e os indígenas se tornaram o público principal do Instituto⁵⁷.

⁵⁷Existem na região 505 assentamentos e as seguintes terras indígenas: Aldeia de Sororó (etnia Suruí), Área Mãe Maria (Gavião); Aldeias de Itupiranga e Jacundá (Parakaña), Terra do Caeté (Txikrin), Reserva Trocará (Assurini), Terra doada pela Cia. Indigenista de SP (remanescentes dos Guaranis) (SCALABRIN, 2011). As terras quilombolas não são

As atividades no campus de Marabá se iniciaram em maio de 2009, com o Saberes da Terra, antes mesmo do PPP do campus e das instalações da escola serem concluídas. O Movimento de Educação do Campo do sudeste paraense entendia que o espaço do IFCRM deveria ser ocupado o mais rápido possível, uma vez que a elite regional já se mostrara avessa ao que chamavam de “privilégios para os sem-terra baderneiros”, comenta Visgueiro. Ele acrescenta ainda que a encampação da escola agrotécnica federal pelo IF, voltado à reforma agrária, era uma afronta direta aos setores representativos do agronegócio, que atuam na região, visando transformar as escolas em redutos de difusão de sua proposta de desenvolvimento.

No fórum, mediante as contribuições de um grupo de professores do IF, de outros professores da UFPA, de lideranças dos movimentos sociais, de técnicos agrícolas e gestores da educação, foi aprofundado e finalizado o PPP do Campus Rural de Marabá, publicado em 2010. No projeto ficaram definidos três compromissos para funcionamento do campus:

- considerar que sua existência foi uma conquista do movimento por uma educação do campo, qualificado para atuar também na gestão do projeto do campus;
- levar em conta o contexto regional, “representado por dois modelos de campo que são incompatíveis e concorrentes”, e assumir o compromisso em ser uma “escola que atue pelo fortalecimento de um projeto de sustentabilidade socioambiental para a região, vinculado aos camponeses e povos tradicionais”;
- atender à “demanda e o desafio posto às instituições de ensino e pesquisa, isto é, gerar a própria ciência dessa região, especialmente visando construir uma nova matriz técnico-científica agroecológica para a agricultura familiar e comunitária” (IFPA/CRM, 2010, p. 4).

O terceiro compromisso evidencia que o fórum foi o espaço para amadurecer, como uma das prioridades da educação do campo, a produção de um conhecimento enraizado nas questões Amazônicas, ou seja, de um conhecimento que fosse capaz de dialogar com a cultura científica ampla, mas que tomasse a Amazônia como uma “pedra negra”⁵⁸. Sobre isso, é importante realçar que, no fórum foi sendo formulada a compreensão coletiva de que a ausência de políticas de reforma agrária complementares ao acesso a terra na região, face ao modelo hegemônico de desenvolvimento capitalista, não apenas prejudicava a produção de conhecimento sobre agroecologia, como também sobre o trabalho associado, enquanto modalidade de trabalho consoante à geração de renda no paradigma agroecológico.

Também foram estabelecidos 3 pilares teórico-metodológicos para o funcionamento do CRM:

tão numerosas no sudeste do Pará, embora existam, por exemplo, na região de Tucuruí, tal como a remanescente do quilombo do Mola ou Itapocu, liderado por Felipa Maria Aranhas.

⁵⁸ Faço aqui alusão à expressão empregada por Hatoum (1989, p.15), em seu romance *Relato de um certo oriente*. Na obra, uma personagem manauara se surpreende com o comportamento dos muçulmanos, ao observar que, mesmo na distante Manaus, nunca perdiam sua raiz cultural. A certa hora do dia, todos superavam fronteiras geográficas e se voltavam para reverenciar Meca: “Um corpo se inclina diante de um templo, de um oráculo, de uma estátua ou de uma figura, e então todas as geografias desaparecem ou confluem para a pedra negra que repousa no íntimo de cada um”. Assim deve ser feita a nova ciência amazônica, aponta Souza (2009), que mesmo visitando referenciais estrangeiros, possa interpretá-los com as raízes fincadas na realidade amazônica, fazendo dela, no contexto latino americano e brasileiro, uma pedra negra.

- alternância pedagógica, pensada a partir dos acúmulos já desenvolvidos nas experiências anteriores do Pronera, com o objetivo de aprofundar as relações escola/comunidade e conhecimento/ação social;
- educação do campo e a educação indígena, entendidas como propostas educacionais alinhadas à emancipação de camponeses, agricultores familiares, ribeirinhos e indígenas, entre outros povos do campo. Nesse sentido, previa-se como eixos pedagógicos o trabalho, a pesquisa-ação da/na realidade, o processo de auto-organização dos estudantes; a valorização de suas identidades culturais e políticas; a promoção de valores ligados à diversidade sociocultural;
- a agroecologia, concebida como matriz eco-tecnológica para a compreensão dos agroecossistemas e a promoção de modelos ecológicos de agricultura, capazes de promover independência da indústria petroquímica, de valorizar o trabalho e a produção dos agricultores, de enriquecer a sócio biodiversidade, incluindo as culturas alimentares locais, e de promover a soberania alimentar.

No tocante à valorização do trabalho, o PPP do campus citava como um dos objetivos: “estimular as iniciativas de cooperação, associativismo, cooperativismo e de economia solidária” (IF/CRM, 2010, p. 8). Esta foi a primeira vez que o termo “economia solidária” apareceu expresso nos documentos produzidos pelo movimento de educação do campo do sudeste do Pará, segundo memórias de Visgueiro.

Isso não quer dizer que o fórum foi o primeiro espaço onde se citou a economia solidária. Ao contrário, o termo já vinha sendo abordado em ambientes como a COOPSERVIÇOS, por exemplo, e mesmo a FETAGRI. A qualificação profissional de alguns dos trabalhadores da COOPSERVIÇOS, em curso de especialização na UFRPE, e de lideranças da FETAGRI, por meio dos cursos da ENFOC, os colocara em contato com a ideia de economia solidária que, transportada para o PPP do campus, passa a ser, além de uma categoria política, também uma categoria teórica para a formação dos estudantes e de alguns professores.

Esses profissionais propuseram a inclusão do termo no PPP, que foi acolhido como uma forma de desenvolvimento econômico “ideal para o agricultor”, porque “inverte essa lógica hegemônica da economia capitalista”, salienta Visgueiro. Ao lado da economia solidária, permaneceu a ideia de cooperação – muito utilizada pelo MST para designar a forma desejada de relação camponesa em diversos âmbitos (produção, educação, luta política etc.) – e de sistemas cooperativistas e associativistas.

Na expectativa de garantir coerência entre o projeto planejado e o realizado, os formuladores do PPP previram que a gestão do campus seria participativa, realizada por meio de um conselho gestor, com representação dos movimentos sociais (MST e FETAGRI), entidades de assessoria aos

camponeses (CPT) e entes da comunidade escolar (estudantes, diretoria, professores).

Até por volta de 2012, aproximadamente, o fórum foi mantido com vitalidade, funcionando como uma ferramenta de animação cultural e política da educação do campo. No entanto, este cenário pulsante de construção da rede foi refreado por diversos fatores: as eleições para prefeituras municipais neste ano, o que gerou uma baixa na participação de gestores e de sindicalistas, inclusive porque algumas diretorias de educação do campo foram fechadas⁵⁹; a transição da UFPA para a Unifesspa e a institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo, o que aumentou as atribuições e intensificou o trabalho dos docentes na universidade, levando aqueles que desempenhavam um papel central na manutenção do fórum a diminuir sua dedicação; o próprio avanço do agronegócio na região, o que exigiu dos movimentos sociais e da CPT um apoio redobrado ao campesinato local, inclusive na proteção da vida desses camponeses e na defesa de terras já conquistada; entre outros motivos.

4.6. A institucionalização da educação do campo no ensino médio

O Instituto Federal do Pará/Campus Rural Marabá (IFPA-CRM) foi concebido no âmbito do FREC, instaurado em 2005 e caracterizado como uma conquista do movimento por educação do campo do Sudeste do Pará. Por meio do IFCRM, os movimentos camponeses visavam experimentar um modelo completo de educação do campo (enquanto direito, política pública e concepção de educação), orientado pela agroecologia, que vinha sendo compreendida como uma alternativa para a permanência dos jovens no campo, ao superar alguns desafios da sucessão familiar nos lotes de reforma agrária.

O número de vagas da EFA restringia o alcance da formação agroecológica no território camponês. As vantagens geradas pela escola, ao constituir-se como uma experiência popular de educação de camponeses, foram sendo sobrepujadas por dificuldades tais como: as limitações econômicas da escola e a precarização das estruturas e recursos de ensino; a impossibilidade de ampliação de vagas aos camponeses pobres; as intermitências financeiras do Pronera e de seus impactos sobre a descontinuidade dos contratos dos educadores; o corte de professores cedidos pela prefeitura de Marabá à Escola; a falta de condições adequadas para gerar conhecimento e incrementar cientificamente a formação dos técnicos na concepção agroecológica.

Diante desse cenário, os atores coletivos representativos do campesinato se puseram a criar um novo capítulo para a história pedagógica do campesinato na região. O primeiro passo foi lutar para que o Estado assumisse o ensino técnico agrícola voltado aos jovens assentados da região, a partir do tripé que sustenta a educação do campo (direito, política pública e educação crítica) e

⁵⁹ Com a troca de prefeito a diretoria de educação do campo de Marabá foi fechada, sendo reaberta em 2014, em função de uma denúncia midiática sobre a qualidade da educação do campo em Marabá.

integrando-o à concepção agroecológica. Neste contexto a FATA encerrou as atividades da EFA e em seu lugar foi criada a Escola Agrotécnica Federal de Marabá por meio da lei nº 11.534, promulgada em 15/10/2007. O passo seguinte seria resistir para que o tripé da educação do campo fosse mantido no processo de transformação da Escola Agrotécnica no IFCRM.

O governo Lula havia implantado uma política de reformulação da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, em dezembro de 2008. Nela, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), escolas agrotécnicas federais e escolas técnicas vinculadas a universidades foram transformadas em Institutos Federais (IFs). Os IFs foram caracterizados como instituição de ensino, pesquisa e extensão, habilitadas para atuarem na educação profissional, desde as modalidades de ensino técnico integrado e subsequente ao ensino médio (regular e dirigido ao público de EJA até o ensino superior, tecnológico e licenciaturas, chegando à pós-graduação). Os IFs estão subordinados ao Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e da Secretaria de Educação Superior (SESU).

Em 2009, o IFPA encampou a escola agrotécnica de Marabá, surgindo assim o IF Campus Rural de Marabá (IFCRM). Na verdade, como diz Visgueiro, o Instituto “arrebatoou a escola agrotécnica [...] o desafio nosso foi transformar essa política em uma oportunidade, porque não foi um processo muito tranquilo, eu poderia até dizer que foi de cima para baixo [...] O Fórum foi uma peça chave nesse processo”. Tratou-se propriamente de um processo de resistência, confirma Visgueiro:

se a gente ficasse passivo, o que ia acontecer? Ia ser o pacote, lá, da formação de técnico agrícola, descontextualizado. Conhecendo aqui a região, talvez até seria na base da revolução verde. [...] Aí é que entra a força e a organização do pessoal daqui em dizer não, porque nós não partimos do zero, aqui já tinha uma construção e já tinha um encaminhamento do que era necessário para a formação desse jovem. Essa foi uma política de luta do fórum.

No fórum foi construído então o PPP do Campus Rural de Marabá. Construído o PPP, era hora de se iniciar a formulação dos cursos. A perspectiva original era que o IFCRM deveria voltar o ensino médio integrado ao técnico em agropecuária. Tinha-se em vista, de um lado a grande demanda reprimida por ensino médio nos assentamentos rurais, produzida tanto pela obrigatoriedade do ensino fundamental e pelas políticas de educação do campo para esse nível de ensino, quanto pela ausência dos anos finais da educação básica nos assentamentos. De outro lado, os idealizadores do IF estavam atentos à premissa de que os camponeses que criaram a educação do campo vivem da agricultura e, por isso, ao pensarem um projeto educativo que os ajudasse a viver melhor, projetaram o trabalho agrícola com um dos elementos centrais, embora não único e exclusivo (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Porém, com a transformação do Pronex em uma política permanente de educação do campo e com a ampliação da política de educação profissional e tecnológica, novos horizontes se abriram

para o CRM e cursos em outros níveis de ensino foram criados. Até 2014, o panorama das ofertas era o seguinte:

- ensino médio integrado ao técnico em agropecuária, com ênfase em agroecologia, com duas turmas: uma composta por assentados rurais (via Pronera) e outra por indígenas;
- graduação/licenciatura em educação do campo, com uma turma direcionada a assentados através do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo);
- aperfeiçoamento/especialização com uma turma dirigida a jovens assentados (via Projovem Campo/Saberes da Terra);
- especialização em Educação do Campo, Agroecologia e Questões Pedagógicas, dirigida à formação continuada do quadro docente e administrativo do próprio campus rural de Marabá, que possui graduação, mas não licenciaturas, para atuação em acordo com o PPP do campus;
- qualificação profissional e social, com uma turma direcionada a assentados (via PROEJA).

Em diálogo com a diretora de ensino do campus, durante a primeira etapa do trabalho de campo, obtive a informação de que

todos os cursos abordam a economia solidária e a agroecologia, inclusive porque são questões colocadas no PPP do campus. Mas cada curso de forma distinta. Basicamente há duas situações, a da licenciatura e a dos cursos de educação profissional. Na licenciatura os termos aparecem como noções gerais, ou como lente de aumento para compreensão contextual da questão agrária da região, no sentido de realçar a resistência dos camponeses no processo de permanência na terra. Geralmente, o eixo de história de vida e o eixo de sistemas de produção e processo de trabalho na agricultura familiar trazem para sala experiências de alguma cooperativa ou de produção ecológica. No entanto, acaba ficando muito a cargo da formação dos docentes do IF destacá-las no universo referencial de análise da economia solidária ou agroecologia. O professor tem que estar atento e conhecer o PPP do campus e, na visão da diretora isso não é suficiente, mas já ajuda essas categorias a entrarem na formação do IF. Já nos cursos de formação profissional, a economia solidária e a agroecologia fazem parte das componentes curriculares. São categorias utilizadas no ensino, pesquisa e extensão. No ensino, aparecem não apenas como referencial de análise contextual, mas também como componentes curriculares específicas (Diário de Campo, 01/10/15).

Tomarei para análise o caso do curso de ensino médio integrado ao técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia, turma 2011-2014, que reuniu assentados da reforma agrária ligados ao MST e à FETAGRI. Tinha como objetivo formar profissionais com duas habilidades básicas. Vejamos o perfil do estudante deste curso:

Capacidade técnica para diagnosticar e propor soluções aos problemas tecnológicos, gerenciais e organizacionais das distintas etapas da produção da agricultura familiar e camponesa, levando em consideração as dimensões sociais econômicas, o manejo ambiental ecologicamente sustentável e o desenvolvimento rural. Comportamento ético e humanista, baseado nos princípios e valores da perseverança, da honestidade, da responsabilidade, do respeito ao próximo e aos direitos e opiniões, da cooperação e da solidariedade e da abertura para a construção de novos aprendizados (IFPA, 2011, p. 6).

O PPP do curso previa que a formação dos estudantes se desse em três ciclos educativos: um que dialogava com o histórico de formação dos camponeses na região, o estudo do lote de cada estudante como agroecossistema e o desenvolvimento rural com base na sustentabilidade e na “inovação tecnológica na agricultura familiar”. Já o currículo operava com componentes curriculares de 3 esferas de formação, tendo o desafio de integrá-las: a esfera científica e humanista geral correspondente à base comum do ensino médio (história, geografia, artes, matemática, sociologia, língua portuguesa etc.), a esfera diversificada da formação profissional (metodologia de pesquisa, extensão rural, agroecologia, cooperativismo e associativismo, educação do campo) e a esfera específica referente a técnicas profissionais (máquinas agrícolas, economia e administração rural, sistemas de criação, sistemas de cultivo, silvicultura).

O processo seletivo foi aberto para 90 vagas, tendo 96 inscritos. Segundo Maytenus, todos os estudantes foram indicados pelos movimentos sociais. No caso da FETAGRI, a informação de que a oportunidade educacional seria aberta foi difundida pelos sindicatos afiliados; a eles caberiam as indicações. Os indicados, entretanto, não foram informados sobre o perfil da oferta, ignoravam o fato de se tratar de um curso dirigido à agroecologia. Mas a simples notícia de que poderiam passar por uma formação técnica, em uma escola que eles julgavam de qualidade, com uma pequena bolsa, no valor de 150 reais mensais, os mobilizou. Sobre isso, comenta Maytenus:

Eu aceitei na hora que a minha presidente lá do sindicato, da associação, ela falou. Nem perguntei pros meus pais. O cavalo, como diz, pode ser que ele não passe arreado na sua frente de novo. A escola era boa, que a gente já sabia, e pra ter uma forma da gente se qualificar. [...] quando eu fui eu não sabia nada disso, que era pra agroecologia, sabia que era agropecuária, que ia ter uma ajuda, só.

Os estudantes indicados passaram por uma sessão de triagem e esclarecimentos. O objetivo do IF era, de um lado, abrir espaço para que os candidatos apresentassem seu memorial oralmente, de modo a confirmar se provinham da reforma agrária e eram engajados com alguma forma de organização sócio-política ou produtiva etc. De outro lado, informá-los minimamente sobre o curso. Nas palavras de Maytenus, “foi tipo um diagnóstico, né, o histórico de vida dos meus pais pra conseguir o lote... Aí vai eu contar. [...] desde a Bahia eles vinha trazendo gado, porco... um cavalo, televisão, esses negócios [...] Aí eu consegui”.

Os relatos dos estudantes do IF apontam para a introdução dos temas “agroecologia” e “economia solidária” já neste momento. Urucum realça que, no dia da apresentação de seu memorial, ouviu falar a palavra agroecologia:

mas não deu pra entender daquela explicação a palavra o que é que era. Porque ainda era novidade pra nós. O que estava na cabeça nossa era: agricultura familiar, ali, qualquer um que escutasse falar de agricultura familiar sabia o que é que era, que era a vivência nossa.[...] Depois que vieram, que foi esclarecendo, foi na escola mesmo, na sala de aula, no fazer.

Ele comentou ainda que o tema da economia solidária foi citado por um professor:

tinha um professor lá que ele falou disso. Eu lembro porque achei esquisito o que é

que era isso. Só que também não deu de nós entender assim, de cara. Mas quando ele foi e falou que era essa parte de cooperativa, que nem as cooperativas dos agricultor aí caiu um pouco a ficha, pelo menos pra mim[...]. Tinha gente ali que ficou boiando, mas no meu caso, disse eu já conhecia, que eu estou por dentro dos assunto da cooperativa nossa, no assentamento. Então falei, “bom, pelo menos eu não estou tão por fora assim”. [...] Deu mais aquela confiança de falar “isso aqui é pra mim, que eu vou conseguir”.[...] Tá, só que tinha ainda aquele problema ainda que era de fazer a prova [...]. Porque, assim, falava uma “prova”, aí arruinava, já era uma coisa assim mais complicadinha.

Considerando os conteúdos programáticos, no que diz respeito à agroecologia e as bibliografias que sustentam a ementa da componente curricular, se pode dizer que o projeto do curso parte de uma abordagem complexa, sustentando a agroecologia para além das questões técnicas e das unidades de produção familiares. Em outras palavras: o debate agroecológico é dimensionado, de um lado, como crítica à revolução verde, particularmente à modernização conservadora, confrontando diretamente a concentração e a privatização da terra e da natureza; de outro lado, a agroecologia é apresentada como uma práxis para alavancar a reprodução material e cultural dos camponeses na terra, formando territórios camponeses, que produzem alimentos saudáveis, independentemente de insumos (químicos, mecânicos e genéticos) da indústria agropecuária, estabelecendo novas relações socioeconômicas campo-cidade, nos moldes de revoluções moleculares (GUATTARI, 1986).

Já as ideias do cooperativismo e do associativismo entram no currículo para elucidar formas históricas usadas pelo campesinato para organizar o trabalho (na produção, na comercialização, no crédito), visando gerar renda, criar alternativas de mediação entre os camponeses e o mercado e promover o uso coletivo de bens e recursos da natureza. Esse paradigma é chamado, no currículo, de economia solidária.

A partir 2014, o projeto do curso em foco foi reformulado, sobretudo em sua organização em eixos temáticos, substituída pela metodologia freireana dos temas geradores. Além disso, algumas ementas foram aprimoradas e componentes curriculares integradas.

Na presente pesquisa, entrevistei estudantes formados na vigência do primeiro PPC, um professor do Instituto que acompanhou todo o histórico do curso e alguns agentes dos movimentos sociais, que atuam no conselho gestor do Campus. A partir dos dados das entrevistas e das observações por mim realizadas, notei que há uma disputa em torno do conceito de agroecologia no curso de ensino médio integrado. Muito embora a agroecologia seja colocada como enfoque transversal, nem todos os professores são adeptos deste enfoque e estruturam suas aulas seguindo a visão fragmentada do ensino agrônomo proposto pela revolução verde. “Lá dentro é uma questão assim, complicada”, realça Maytenus, e segue explicitando a contradição:

é complicado porque vem o professor da fisiologia, falar das planta e vai colocar, um exemplo, só ali, a plantinha, o nutriente, tem a luz, a terra. Aí, toca os menino perguntar “mas e a larva, professor, no estágio lá tinha ela, aquela que ataca ali o olho do milho, no cartucho? [...]”. Ah, aí o cara apela pro veneno, escreve o nome

ali na lousa, né, que tem que por se não vai perder e tal. [...] Mas, o curso tem que ser de agroecologia, mesmo que for aos poucos, pra fazer a passagem. [...] Tem outro professor nosso lá, que dá a aula de agroecologia, que ele dá essas explicação [...] o entendimento de porque, né que vem tem a praga, que ela não é praga, e daí os insetos, as plantas amigas, as calda pra aplicar [...], até se for pra bater um veneno, pode, mas isso tem um prejuízo também. [...] tem aluno que embarca nessa, o veneno, só isso que sabe falar. [...] Mas, então, tem um grupinho que já tinha visto, né, das sementes, do crioulo. Aí a gente entrou, lá, no debate com o professor, pra ver se ele passava pro nosso lado, ou se a gente corrigia ele [...] “Professor, tem o preço que o agricultor ele vai pagar naquele veneno, e vai poluir as água dele, o animal que ele vai comer, o que ele vai dar de comer pros menino dele”. [...] Nisso, tem professor que nem dá ouvido, vai ali defendendo o veneno que é pra produzir, produzir e pula pra outra matéria. [...] A escola mesmo que ensina que tem que seguir os interesse do agricultor, né, que ele não é uma fábrica, que ele não vai produzir, um exemplo, só o milho, porque ele não vai comer só espiga. Só que tem uns lá que desensina. [...] só que isso a gente vê se contorna, tenta né, tem vez que pede reunião do representante da turma nossa com o coordenador, [...] é meio difícil, mas dá de falar com ele. Tem vez que pode resolver.

A ousadia dos estudantes em questionarem o professor e se organizarem para manter coerência com o ensino em agroecologia foi por eles apreendida nos processos de luta coletiva junto aos movimentos sociais e cooperativas, conforme relata Maytenus:

a gente sabe que se nós não brigar naquilo que é o interesse nosso, os outros passa por cima. O nosso pai, a nossa mãe, a terra que a gente mora só saiu porque o povo não teve medo de falar que o que era errado era errado! Na cooperativa nossa, lá no CORRENTÃO, já teve tempo de gente querer mandar, que é assim porque eu quero, aí, teve que juntar os sócio pra falar não. Isso a gente trás pra dentro da escola [...] isso foi muito falado também no começo, quando era lá com o MST, que a gente organizando também e a gente ficou com isso [...], tem coisa que não é de agroecologia e não dá pra nós aceitar.

A experiência nos movimentos sociais e nas cooperativas permite que os estudantes se vejam como sujeitos, transportando uma postura participativa para dentro da escola. O IFCRM, aliás, fomentou essa postura participante quando, em seu início, nas instalações provisórias, o MST colaborava na condução do curso, tendo a possibilidade de implantar junto à turma de ensino médio integrado ao técnico a pedagogia do movimento.

Sobre como a escola ensina a agroecologia, Urucum e Maytenus realçam que o principal fator de aprendizagem são as conexões entre teoria e prática, estabelecidas por meio de duas práticas: as experimentações agroecológicas na escola e nos lotes, suscitadas por um dispositivo curricular, chamado Unidades Integradas de Ensino Pesquisa e Extensão; os estágios curriculares, particularmente os realizados junto a agricultores agroecológicos experientes.

No entanto, a formação dos técnicos é entrecortada pelo enfoque convencional, introduzido por professores não adeptos da proposta agroecológica, mas também por práticas de resistência dos estudantes que, transpondo aprendizagens de um espaço para outro, optam pela agroecologia como bandeira de luta. Sobre isso, Maytenus comenta:

Pra você ter uma ideia, né, o curso é de agroecologia, mas tem também muita

confusãozinha. [...] matéria de patógeno, o professor falando lá de doença, é cochonilha e isso, só ali, falando daquilo, da horta, chegou o ponto dele falar, que se não controlasse, poderia pulverizar com um pouco do veneno [...] tem deles que não entende a ligação de tudo, essa visão da agricultura familiar que é um todo. Isso, a gente desde lá do comecinho tá vendo na matéria, no curso, de agroecologia, a gente tem matéria que você fica vendo como é que funciona a natureza, um tipo de roça que aproveita da natureza, invés de derriçar tudo e colocar a natureza contra o trabalho [...] agricultura sustentável, que pensa na sobrevivência da família, na alimentação, no meio ambiente. [...]. Em todas essas matérias o que é que a gente aprende? “Certo, no desespero do cara pode ser uma vantagem hoje matar o pulgão, mas e o valor do veneno, e a saúde dele, e a degradação a contaminação da área dele, que mata tudo que tem no solo o veneno, os agentes que ajuda na planta?” [...] Então, ele não pode por uma calda de fumo pra pulverizar, ou por um pouco de veneno mas depois abandonar e começar com a calda? [...] Lá com um professor a gente aprende olhar, assim, o que uma coisa tem a ver com a outra [...] Aí faz estágio de agroecologia e tudo, aprende [...] a agricultura familiar ela pode melhor, passando, na transição da agroecologia[...]. Ah, aí tem aquele sentimento, nossa tarefa: que nem, o técnico, “ele tem que passar pro agricultor o jeito de unir as coisas, os seres vivos para eles cooperar, a horta, o galinheiro, [...] pra não ter ponto de desperdício do nutriente”. [...] Só que no mesmo lugar, na mesma sala de aula, depois já vem esse outro professor falando essas coisas?! [...] Então aí a gente teve, foi, assim, eu falei pra ele que estava errado, e os colega teve uns deles que concordou. [...] Quer dizer, porque é então que fala que é da educação do campo se tudo repete uma escola de um técnico normal do agronegócio. Aí nós ajuda a questionar isso. Que o professor ele não é dono da verdade, tem deles que quer ser, colocar goela abaixo, mas não é, [...] no movimento tem essa coisa que a gente aprende, a colocar as ideias da gente.

É interessante observar na fala de Maytenus como o aprendizado da participação social em movimento é transportado para a escola na forma de ousadia para questionar a autoritarismo, próprio da educação bancária (FREIRE, 2005), e requerer a autoridade de saber do professor sobre transição agroecológica, característico de uma educação emancipadora. Outro aspecto importante é que o aprendizado sobre a agroecologia em alguns espaços do curso acaba fazendo tanto sentido para os estudantes que eles o transformam em competência para questionar o ensino particularizado, que desconecta a parte do todo. A prática de educação do campo é tensionada para que não se esvazie do seu caráter crítico e criativo; nos moldes de revoluções moleculares (GUATTARI, 1986), este paradigma educativo vai sendo sustentado como uma ferramenta para outro modelo de desenvolvimento rural.

Outro aspecto, que Maytenus põe em evidência, são as contradições entre os professores, no que diz respeito à agroecologia. Segundo Visgueiro, apesar do PPP do campus se basear na agroecologia, nem todos os docentes a assumem como parâmetro de trabalho, por não acreditarem em sua eficiência e eficácia energética na produção de alimentos e por não se alinharem ao discurso político de emancipação do campesinato, próprio da matriz agroecológica. Essas questões nem sempre podem ser detectáveis em uma banca de concurso, por exemplo, e há também casos em que o número de candidatos disponíveis limita a seleção. Por outro lado, há uma tendência à rotatividade de professores no campus o que diminui os impactos da formação continuada para educação do campo e agroecologia, já realizada, por exemplo, na forma de curso de especialização.

Há professores que optam por ingressar na instituição pelo campus rural, mas com a perspectiva de se transferirem para Belém, aponta Visgueiro.

Apesar desses percalços, os estudantes como Maytenus consideram que a formação agroecológica é “muito boa” e que o IF “é o melhor lugar para aprender agroecologia”. Um dos fatores mais relevantes para a aprendizagem são as tarefas de diagnóstico, de experimentação e os estágios do tempo-comunidade, bem como o modo como tais atividades são utilizadas para subsidiar as atividades do TE.

Sobre a experimentação nos assentamentos, Maytenus e Urucum realçam que ela se dá como uma forma de pesquisa o que é muito importante para a aprendizagem agroecológica porque, diferentemente dos experimentos realizados na escola, é possível conhecer os desafios reais para transição agroecológica na vida de uma família camponesa:

Se você faz um experimento aqui, na escola, aqui é tudo certinho, aí, o resultado já vem assim, fora da realidade, porque aqui tem essa mata perto que ajuda, tem tudo, tem funcionário, [...] o agricultor ele não tem nada disso. Aí, quando você está ali no campo, de cara a cara com essa situação, aí você aprende a agroecologia, e tem que ser criativo, então é ver o que é que a pessoa tem, tudo, tudinho, o que é que ela quer fazer, e aí usar, planejar que jeito que vai ser.[...] muitas das vez vai aparecer alguém da família que tem a visão dele que é contra a agroecologia, então tem mais isso pra você aprender, do jeito de lidar com ele e convencer ele a fazer o teste, mas que não é empurrar pra ele, é dialogar.[...] Aqui na escola não tem nada disso, porque já é uma escola que é pra ser de agroecologia.

A experimentação pode ser conduzida no próprio lote da família da qual o estudante provém ou em outras localidades dos assentamentos. Experimentar é um método de pesquisa e a pesquisa uma forma de aprendizagem para os técnicos. Ao mesmo tempo a experimentação/pesquisa é um instrumento pedagógico por eles utilizados para ensinar/aprender com os agricultores. Este é o principal instrumento escolhido porque deixa espaço para que o agricultor atue como sujeito de conhecimento e de ação. Sobre isso relatam:

Olha quem sou eu pra chegar pro agricultor e falar faz assim, assim? Ele está ali o dia inteiro, ele vê tudo, tudo quanto é bichinho que passa, tudo, a semente que ele tem pra plantar, o tanto de trabalho que ele consegue fazer, então é ele que tem que tirar a conclusão. [...] Mas eu posso falar “vamos fazer um teste? Se o cara vai fazer um celular, ele vai fazer na base do teste, se presta. Vai ter 3, 4 modelo, pra serventia que ele quer vai ter um que é melhor, no teste que ele vai ver. Então “Olha você tem 10 canteiros aqui, faz mais um aqui e faz diferente, dessa forma, que é o jeito da escola, pra ver se presta. Aí você compara e tinha seu resultado, o seu sistema”. [...] Se não tiver entrosamento, os 2 [técnico e agricultor] sai perdendo. E eu vi assim que esse entrosamento vem assim desses teste, porque o cabra ele tem cabeça pra pensar. E quando ele percebe que o técnico ele não acha ele uma mula, ele se abre.

Nos programas de estágio em áreas da agricultura familiar, a experimentação sempre é incluída como uma contrapartida do técnico ao assentado. No caso desse tipo de estágio, são selecionados os poucos agricultores familiares, que já possuem prática agroecológica, e que terminam por ser alçados à condição de co-educadores ao lado dos professores, pelas contribuições

prestadas ao ensino. “Aqui não tem muito agricultor que vai pra agroecologia, esses aí do estágio são os guerrilheiro verde que passa pra nós talvez até mais que a escola passa, tem vez, né. Tipo os agricultores eles são tipo um professor que vai ensinar pra nós o sistema deles e nós coloca também alguma coisinha pra ele, pra ele testar de melhorar”, realça Urucum. Tomar como orientador de estágio um agricultor bem-sucedido acaba sendo a comprovação mais forte da viabilidade multidimensional da agroecologia. “Você tem um pouco de estudo que fala assim, que é melhor, que vai lá e prova que dá bem, que produz. Tá, tudo bem, mas quando entra no estágio aí é que você vê que realmente esse sistema ele é mais, ele é bom em tudo, é econômico, ele rende mais, produz mais [...] a vida do agricultor ela é melhor de, em todas as parte”.

Esses agricultores terminam por ser multiplicadores de sementes de conhecimentos, mas também de plantas e exemplares dos animais; são replicadores da socioagrobiodiversidade. Por meio do estágio sua comunidade se expande e inclui camponeses “formados” no círculo de dar, receber e retribuir conhecimentos e exemplares da flora e da fauna. Maytenus comenta que, quando era estagiário de Sr. Manoel da Bica, no PA Alegria, recebeu muitas coisas:

ele me deu muita coisa, o conhecimento dele, deu muda, ovo galado pra chocar. Tem hoje lá em casa o café união, que ele chamava de canelão, plantado, que veio dele e está lá no meu SAF. [...] Se eu passo lá hoje, eu tenho que parar na casa dele, e qualquer coisa que ele precisar também de mim, ele pode pedir [...] Aí tem que se eu ganhei, eu tenho que passar pra frente também, pra aumentar mais e nós não perder as variedade.

A limitação do arcabouço de conhecimento em agroecologia específico para a região do sudeste do Pará e sintonizado com a realidade da reforma agrária foi percebida por Maytenus e Urucum como um fator de limitação de seus papéis de estagiários e mesmo de futuros técnicos:

olha, você vê, tem muita pesquisa que feita aqui, só ainda não fica naquelas de sempre, toda vez, ter que testar, sendo que tinha coisa que já podia de ter sido descoberto. Você falar pro agricultor que tudo tem que testar daí porque é que você serve então? Alguma coisa, que nem, disso, “ah, esse capim, se ele nasce tá precisando de esterco”, um exemplo. Já sabe isso? Ou, ah, se você tem bastante gente pra podar, pra manejar, bota a banana com o cupu e se tem gente pra fazer o artesanato da banana já viu que dá certo, que tem mercado pra vender em tal, tal, tal lugar. [...] Ou senão falar pra eles que teve um milho crioulo que a escola ela recuperou a semente e a semente está aí, que é resistente, que aguenta a seca. [...] muita coisa [...] já era pra saber mas ainda não sabe, porque tem esse sistema aqui que é mais forte, que é do agronegócio. [...] Tem até aqui dentro da escola, algum né, um ou outro, desse partido. [...] Vem coisa, vem palestra, que os professor pega com os doutores, da universidade, mas que ainda é pouco. Ainda é tudo testar, testar. Testar é bom, experimentar, mas tudo? (Maytenus)

A produção de conhecimento agroecológico no Instituto Federal ainda é frágil e não foi assumida como a prioridade necessária pela gestão do campus, sendo sobrepujada pelas atividades de extensão e ensino. Alguns professores conduzem pesquisa agroecológica, entretanto, mais por iniciativa pessoal, com financiamento do CNPq, do que facilitação institucional. Nessas pesquisas,

entram como subsídio os dados produzidos pelos estudantes nos diagnósticos e estágios do TC.

Já no que se refere à economia solidária, constatei que é desenvolvida durante dois semestres com os estudantes do curso técnico em agropecuária, na componente curricular “cooperativismo e associativismo”. Segundo o professor responsável, Visgueiro, o programa de ensino se inicia com a recuperação das práticas solidárias de realização do trabalho, típicas da cultura camponesa, tais como mutirões, troca de dias, “traições”. Os alunos são provocados a refletirem, por meio de suas próprias histórias familiares e de pesquisas com a população assentada sobre o porquê de essas práticas estarem “em extinção” na região. “É um momento que a gente discute sobre o modelo do agronegócio e da competição influenciando as formas dos assentamentos, dos agricultores eles organizarem o trabalho”, comenta Visgueiro. Em seguida, o professor introduz o debate acerca do direcionamento dessas práticas de trabalho solidárias para a geração de oportunidades econômicas e políticas para os agricultores, comentando sobre o papel do associativismo econômicos nos assentamentos e do cooperativismo.

Depois lhes é apresentado um panorama quantitativo das cooperativas e associações de agricultores familiares na região, no estado e nacionalmente. As fontes de dados que subsidiam as aulas são: o Sistema de Informações em Economia Solidária (SIES/MTE) e, sobretudo, dados disponibilizados pela FETAGRI, FETRAF e INCRA. Ao citar o SIES, o professor apresenta brevemente a ideia de economia solidária em contraponto à ideia de economia capitalista, na forma particular do agronegócio e destaca, para cada tipo de economia as formas típicas de trabalho que elas pressupõem.

Uma noção própria do campo das relações ecológicas, que os estudantes veem nos debates agroecológicos – a noção de recriar ciclos, ao invés de fluxos ou de produzir sinergia, ao invés de energia – é adaptada para a situação sociológica: o professor explica que, nas relações tipicamente capitalistas, o patrão extrai do trabalhador a mais valia (a energia despendida pelo trabalhador, transformada em mais-valia na circulação da mercadoria e não revertida em sua remuneração), obtendo lucro para ser aplicado em novas formas de exploração do trabalhador. Os frutos do trabalho nunca voltam aos trabalhadores e os saberes do trabalho e meios do trabalho nunca estão em seu controle. Há um fluxo hierárquico, baseado no mando e no poder econômico, que determina que quem produz não desfruta.

Do mesmo modo, na produção convencional do agronegócio, a artificialização dos sistemas produtivos está baseada no uso de insumos externos e em uma relação hierárquica, em que o agricultor é subordinado ao sistema industrial de produção de insumos e do mercado financeiro, que o regula, até em relação ao valor da produção. Já nas relações solidárias, os trabalhadores desfrutam dos frutos de seu trabalho, há um ciclo de riquezas, que voltam ao seu ponto de partida e de conhecimentos. Na dimensão ecológica, os nutrientes não são importados ou exportados, devem

criar fluxos dentro de um mesmo sistema de produção, garantindo autonomia dos produtores em relação à indústria e aos bancos. O princípio da cooperação é vinculado aos sistemas agroecológicos, análogos aos sistemas de economia solidária e de trabalho associado, com destaque às lutas dos trabalhadores. O princípio da competição é abordado como intrínseco aos sistemas agroquímicos de produção, análogos à economia capitalista e ao trabalho assalariado, se admitindo ainda a escravidão em propriedade privada. Para trabalhar esses conteúdos o professor se utiliza de filmes e animações tais como a “Revolução dos cocos” e “Nem que a vaca Tussa”.

Feitos estes esclarecimentos, o docente passa ao debate regional, tentando distinguir, por intermédio da apresentação dos princípios do cooperativismo de Rochdale, as cooperativas e associações legítimas, que ele associa ao campo econômico da agricultura familiar, e as fraudulentas, associadas ao agronegócio. Nesse ponto, relata Visgueiro, o conceito de economia solidária é, em si, pedagógico, porque ele traz a pergunta “e qual é a economia não solidária?”, o que cria uma porta de entrada para interdisciplinaridade com outras componentes curriculares, como, por exemplo, história.

No entanto, essa interdisciplinaridade, cujo fio condutor é a economia solidária, depende do esforço individual; ela não está oficialmente garantida na proposta do curso, o que pode ser interpretado como uma espécie de contradição com a própria abordagem da agroecologia, na perspectiva da complexidade. A economia solidária seria a dimensão, na agroecológica, que aborda organização do trabalho e as formas de gestão de seus frutos, sendo uma delas a veiculação da produção no mercado, a fim de revertê-la em renda. Logo, se o curso (e o campus) têm um enfoque agroecológico, ele deveria ter também, tanto nas componentes técnicas, quanto nas componentes gerais, um enfoque da economia solidária. Um grupo de professores progressistas do campus tenta, pelas suas práticas, resguardar essa aproximação. Ao tratar da agroecologia e da economia solidária, estes tentam abordá-las como conteúdo e forma do ensino. Entretanto, este enfoque não é consensual:

Ha o embate e nem sempre ele leva a algum lugar [...], falar que tem disputa talvez é uma coisa muito forte, mas alguns tentam incorporar isso da agroecologia mais do que outros, da economia solidária, seja na explicação que é dada na aula, ou mesmo no jeito de lidar com a turma [...] Falar de autogestão e ser um ditador na aula, não dá, né? [...] Aí o PPP é um documento que ajuda (Visgueiro).

Esta percepção, no entanto, não extrapolou o ambiente de sala de aula. A presente pesquisa detectou uma corrosão dos processos participativos na gestão da educação do campo, com o processo de institucionalização pelo IF. A participação que se debate em aula e mesmo nas atividades extracurriculares, como expressão da autogestão dos trabalhadores, nas cooperativas, nas associações e nos movimentos, no conselho gestor pode ser transformada, com aponta Uxi, da CPT, “em uma simples consulta, que nem 'você acha o que? E você? E você'. Aí, todo mundo responde e

para por aí [...] palavra solta no vento”.

Paricá é enfática em colocar que o conselho, muitas vezes não passa de uma formalidade, ele é esvaziado de seu sentido democrático, desde as pautas levadas para votação pela direção do campus, até as formas posteriores de consolidação dos encaminhamentos. A presidência do conselho, exercida pela diretoria do campus, tem visões pedagógicas e de gestão dissonantes em relação aos demais membros. Geralmente priorizam pautas relacionadas a questões menores, operacionais, em detrimento de pautas que tocam em problemas pedagógicos e estratégicos. E, quando as pautas mais “espinhosas” entram, nem sempre é possível se chegar a um consenso, salienta Paricá.

O modelo de nomeação dos conselheiros em diário oficial, as burocracias para substituição dos representantes, os horários das reuniões, enfim, tudo concorre para que a participação de membros dos movimentos seja desestimulada. “O movimento tem um tempo e uma dinâmica que não cabe nas caixinhas da nomeação, nos cronogramas da instituição colocados bem de cima pra baixo. Mas nós insistimos, brigamos e continuamos indo, mesmo que seja só pra botar o dedo na ferida, porque a gente sabe que no dia a dia muito do que é debatido lá fica ignorado, quando chega e é debatido, fica ignorado”, realça Paricá.

A adoção do embate no conselho, sobretudo pelo MST, reflete uma postura típica da pedagogia do movimento, a qual incorpora o conflito como um elemento da democracia. O conflito, de acordo com a entrevistada, explicita a contradição e os interesses em jogo, ele explicita que o conselho não é legitimado por todos como instância de controle social e colaboração entre agentes, ele expõe que há projetos políticos de educação do campo em jogo. Nesse contexto, por mais que os movimentos sociais não consigam garantir que o IF exerça uma educação do campo, alinhada integralmente às concepções dos trabalhadores, eles produzem rupturas, desconfortos e brechas por onde essas concepções chegam à formação dos estudantes e, pela extensão, à formação dos agricultores.

No que diz respeito à agroecologia, também há dissensos e conflitos. Os movimentos questionam os critérios usados pelos gestores do campus na concessão de afastamento aos professores para mestrado e doutorado. Os movimentos são contra a liberação dos que não pretendem investigar os temas estruturantes do PPP do IF: a agroecologia e a educação do campo. Apesar desse posicionamento, as liberações ocorrem para pesquisa em melhoramento genético de plantas, por exemplo, revelando divergências entre os grupo representado no Conselho quanto ao que entendem por agroecologia. Sobre isso, Uxi, da CPT, comenta:

Melhoramento das sementes de milho, isso é prioridade para a agroecologia? Eu, o pessoal do movimento, nós da CPT, a agroecologia pra nós é muito mais a questão da semente crioula aqui nessa nossa região. [...] A crioula já é melhorada na prática do agricultor e ela não passa na lógica de comprar e vender. Agora a semente do laboratório, a do melhoramento, ela vai ser assim entregue pro agricultor!? [...]

Não, ele vai ter que comprar. Mas isso, para o pessoal do Instituto, muitos defendem que é agroecologia. Então sai para pesquisar isso.

Para além do tema das pesquisas de mestrado e doutorado, o que os conselheiros representantes dos trabalhadores questionam é o desfalque no quadro docente e a postergação da abertura do número de vagas para o qual o campus foi projetado, enquanto há nos assentamentos uma demanda expressiva por ensino médio.

No que diz respeito à economia solidária, as questões levantadas no conselho, pelo MST, tendiam à dimensão dos valores relacionados à cooperação. Paricá relata algumas situações que, pela condução pedagógica que tivera, mais desagregaram do que agregaram os estudantes vinculados ao MST e FETAGRI. Maytenus confirma que houve situações em que um grupo tinha que delatar o “mau comportamento” do outro (promoção de festa noturna aos finais de semana na escola sem autorização, por exemplo) e mesmo colegas do próprio grupo, porque

senão, a direção já tinha avisado, todo mundo ia ser suspenso. Aí você pensa que seu pai, a sua mãe, tirou da boca deles, no modo de dizer, né, para ajudar você estudar [...] e você voltando lá, pra sua casa “Ah, então, peguei suspensão. [...] Aí ficava naquele dilema, o representante nosso, que tinha um representante da nossa turma na reunião [do conselho], defendia que a escola tivesse outro sistema de resolver esse problema, porque esse só piorava.

A questão do trabalho diário, de manutenção da escola, foi lembrada por Paricá como um ponto relevante debatido outrora no conselho e que também se relaciona com o tema da economia solidária. Como relatou Maytenus, a pedagogia do movimento deixou de ser uma referência organizadora da primeira turma de Ensino Médio Integrado ao Técnico, quando as aulas foram transferidas do espaço Cabanagem para o espaço do CRM. A pedagogia dos movimentos, em tese, carrega pressupostos da organização socialista para as práticas da educação do campo, tais como a divisão horizontal do trabalho social. Deste modo, os estudantes poderiam se apropriar de um dos aspectos do trabalho associado, que diz respeito à igualdade e à autogestão, caros à economia solidária. Mas, por inúmeras razões políticas e pedagógicas do processo de institucionalização, a referência educativa da pedagogia do movimento não se enraizou no CRM. Sobre isso, comenta Maytenus:

Nesse tempo que a gente teve na cabanagem era assim, não tinha essa não “ah, isso é trabalho de mulher eu não faço”. Todo mundo tinha que fazer, depois, tinha todo o debate, [...]pra ver se quebrava com essa ignorância [...]. Aqui, parou, entrou empresa terceirizada pra fazer o serviço e, como se diz, não teve mais nenhum problema.[...] Você vai na cooperativa, cooperar, o professor fala, “vai lá e olha os princípios do cooperativismo”. [...] tem igualdade? Aí: as mulher limpa o barracão, pode ser que fica de secretária [...] O presidente é o homem. Tem a cota lá pra ter mulher também, mas aí é elas fazendo o serviço delas, e também um serviço que é pra todos. Eu cheguei e falei isso, na minha apresentação, aí vem os menino e começa que não, que isso é justo, porque isso, elas não sabe fazer uma presidência, que tem vergonha. Então quer dizer, aquele ensinamento que teve lá na Cabanagem ele ficou sem força, perdeu. [...] Aí o professor ele me apoiou. Então, mas quer

dizer, a gente estuda isso, mas não faz isso aqui na escola, repassa o serviço pra dar mais custo pra escola, uma coisa que podia ser colocado no nosso investimento, da escola, na ajuda de custo pros aluno, porque 150 é muito pouco pra você ter que pagar passagem, comprar o caderno pra você, merendar e pagar os produtos pra, íntimo, pra limpeza. [...] O representante nosso levou pra reunião, bem no início essa ideia, mas não passou, não sei nem se entrou pra ser discutido, porque a escola, quando entrou pra lá, pro campus, já tinha o sistema dela, de Belém, que é assim parece que todo lugar. Aí, não podia mais ser no sistema da Cabanagem. [...] Aí parece que eles lá tiveram um debate, que uns não concordava, professor, de dentro da própria escola, o pessoal dos movimento, mas acabou ficando assim.

A FETAGRI por sua vez, pontuava no conselho gestor o compromisso do IF em renovar o arcabouço de conhecimento sobre cooperativismo dirigido à agricultura familiar na região e abrir um curso específico para formar técnicos em cooperativismo. “O pessoal nosso vinha no conselho colocando essa questão, do curso, da lógica nossa aqui ter que ser a da economia solidária. Parece que vamos conseguir, o curso vai sair [...] O apoio do professor Visgueiro lá dentro foi fundamental, porque às vezes ali, na direção, a coisa dava de travar um pouco [...]. Aí nosso apoio pra liberar ele pra fazer a pesquisa dele, de mestrado, que foi na FECAT, pra ter mais esse conhecimento sobre o modelo nosso de cooperativismos. [...] Aí fica mais fácil da gente saber como dar andamento nesse curso”, comenta Carvalho.

Efetivamente, o conselho é o lugar onde pulsam as contradições e os projetos de educação do campo em disputa, dentro do campus rural de Marabá. No conselho, frequentemente se posicionam em lados opostos nos movimentos, particularmente o MST, e direção do campus, elegida por indicação do reitor de Belém. Mas outras oposições também ficam evidentes, como, por exemplo, entre o campus rural e a “central” de Belém. Visgueiro realça que muitas deliberações e normativas vêm prontas da capital, como um pacote que nada tem a ver com a educação do campo. Nesses momentos, ao menos professores, movimentos e estudantes se unem: “por isso, tem essa coisa da gente ser a república independente, de ter esse apelido, o R de rural é República Independente de Marabá”. Há oposições ainda entre direção do campus e os estudantes, no caso, por exemplo, em que a direção e um grupo de professores pretendiam suspender as aulas do campus e transferi-las para um alojamento precário e caro na cidade, por problemas na infraestrutura da escola. Faltava água e as péssimas condições de estrada dificultavam a chegada dos professores (que viajam de Marabá) e dos alimentos. Os estudantes, que já vêm de uma educação não escolar participativa, conhecendo o PPP da escola e informados que a falha na infraestrutura era resultante da corrupção e desvios de verbas na construção do campus, exigiram uma postura institucional para conserto da estrada imediato, visando não atrasar a conclusão do curso. No tocante a essa disputa, Maytenus realça o êxito do alunado:

Porque é assim, tem professor, tem gente da gerência, que não gosta muito de nós, parece, porque lá na escola tem gente de todo tipo, né, tem sem-terra, tem nós da agricultura familiar, tem MST, tem FETAGRI, tem os pessoal das aldeia....[...] Mas

não tem como, eles vai ter que olha pra nossa cara, mesmo que ele não queira [...]. Porque nós estamos ali e nós sabemos dos nossos direito que nem já vem sendo falado, e nós tem conhecimento do PPP da escola que é pra servir os agricultor, os filhos dos pequeno agricultor dentro disso, da agroecologia, que é pra ir na alternância e tal. Então, se nós estamos sabendo o que é que a gente foi procurar ali naquela escola, nós não vamos ficar ali que nem socó, praticamente esperando o peixe vim na nossa boca. [...]A gente, de tudo que a gente passou, aprendeu é dos nossos direitos. Então, partiu pra defender eles arrumar a estrada e não gastar mais com alojamento [...] Deu certo, continuou a aula e fechou pra nós poder se formar [...]. E com jeitinho nós vai educando eles.

Em meio às disputas, se produzem brechas democráticas no conselho, tal como evidenciado por Maytenus. Além disso, é importante considerar que a própria dinâmica de encontros do conselho promove a aproximação entre os agentes, que se utilizam do espaço de interação para atualizarem e trocarem informações e tocarem projetos e parcerias relativas a estágios e etc.

Na balança geral, entretanto, o que tem predominado é a visão institucionalizada. Os movimentos, bem como seus parceiros, incluindo um grupo de professores do IF, não têm sido capazes de garantir coerência entre a prática da escola e o PPP do campus. A representante da FETAGRI comenta: “é uma perda pra nós, saber que está nesse ponto, mas a luta nossa continua para manter essa escola como uma proposta do movimento”. Paricá, do MST, tem o mesmo espírito perseverante, apesar da frustração, que emerge do descompasso entre o dia a dia da escola e os propósitos para os quais ela foi projetada:

Quando a gente pensou no IFPA, no campus de Marabá, na escola agrotécnica, a gente pensou que lá era uma escola para a gente experimentar [...], com profissionais mais arrojados, essa questão do sentido da formação dos jovens, da agroecologia. [...] A gente criou muitas expectativas sobre o instituto. Aí a gente tem muitas frustrações. Fica meio desanimado quando tu chega assim....todo dia chega “fulano tá suspenso, ciclano tá suspenso”. [...] Mas logo os companheiros animam a gente a não desistir, a insistir em fazer do IF uma escola nossa.

Do ponto de vista da gestão democrática, Paricá diz que há diferentes entraves à participação efetiva dos movimentos na condução do IF, um deles diz respeito às relações de poder:

a gente participa do conselho diretor, o MST, a FETAGRI, a CPT[...]A participação tem tensões, mas ela também impõe medos e o medo geralmente pode gerar força para enfrentar, para qualificar essa intervenção, essa participação, o medo pode fazer isso, mas o medo também gerar uma relação de autoritarismo na participação. O Instituto, em algum momento a gente percebe que alguns professores, quando a gente..., para nós é processo de participação e para eles é ingerência. Ou seja, “olha, nós temos que defender que isso aí é ingerência demais... olha, até aqui dá para nos relacionarmos, daqui para frente não dá... é isso e pronto, porque nós somos professores, nós somos servidores, entendeu? Aqui a responsabilidade é nossa, a gente respeita os movimentos sociais, mas a responsabilidade disso aqui é nossa. Pronto”.

Outro entrave à gestão democrática é a burocratização da participação, gerada pela institucionalização, o que não ocorria, por exemplo, no FREC, quando, na concepção do IF, a

participação fluía. Sobre isso, Paricá comenta:

para ser do conselho tem que ter a portaria com o nome da pessoa, cada movimento indicar seu nome, o professor baixa a portaria [...] porque tem que tomar as decisões, avaliar....tem as representações [...]você tem outras pessoas que poderiam participar, mas não, são sempre as mesmas pessoas que participam... [e] você tem que tomar a decisão. E às vezes tem coisa que necessariamente você não precisa tomar decisão naquele momento. Pode manter um processo de reflexão permanente. [...] Eu não conheço nenhum conselho para dizer assim: “olha, essa é uma ação do conselho, ação de formação, de participação, de mobilização”. Não tem. Por que você vai à reunião do conselho? É para dizer o recurso entrou, a gente compra o que com esse recurso? Quem cuida disso? Quem presta conta? É muito mais para ficar operacionalizando coisas nas escolas, entendeu? Fazendo tarefa, e aí, não tem o espaço do debate, da discussão, das provocações, que eu acho que você deveria fazer. [...] [O conselho] é uma maneira de luta dos trabalhadores [...], mas depois eles sacanearam legal, e deixaram: “ah, vocês queriam, vocês estão aí, fiquem aí, mas as regras do jogo são essas. Vocês vão passar mais tempo discutindo finanças, o que tem que ver, o que tem que administrar”. ... Então virou... tarefas e não espaço de participação [...] não discute, não define, é falseada a definição de prioridades.[...] A participação não se dá por decreto, a participação se dá por formação, por avanço no nível da consciência, na medida em que a gente vai avançando a consciência, [...] O que a escola fez foi isso: burocratizou a participação [...] Institucionalizando, ela [a escola] tira a criatividade da participação, retira a tensão e deixa todo mundo no mesmo nível: “olha, essa é uma escola participativa, tem uma gestão democrática, a tensão, a gente discute tudo com todo mundo”. Mas discute dentro do já estabelecido e não de outras provocações.

4.7. A institucionalização da educação do campo no ensino superior

Na medida em que o Pronera perdurou na UFPA, os professores foram se engajando nas lutas do Movimento Nacional por Educação do Campo. No bojo dessas lutas, uma das discussões centrais era a criação de um programa nacional de licenciaturas em educação do campo, que terminou por ser encampada pelo MEC, por intermédio da Secad, em 2009. Neste ano, relata Andiroba, o Ministério abriu uma chamada pública (Edital n. 9/SECAD/MEC/2009), visando induzir as universidades brasileiras à institucionalização de Licenciaturas em Educação do Campo.

Entre outros fatores de indução, o Ministério financiava a implantação de uma estrutura material que desse base para os cursos (em regime de alternância) e comprometia-se a contratar 15 novos professores para a universidade. A contrapartida das instituições de ensino era a oferta de 120 vagas por 3 anos consecutivos nos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo. No contexto da institucionalização da Educação do Campo na Unifesspa, foram oferecidos três cursos, como mostra o Quadro a seguir.

Quadro 5. Cursos do Licenciaturas em Educação do Campo.

Curso	Período	Objetivo	Parceria	Público atendido
Graduação	Licenciatura Plena em Educação do Campo:	2009-atual	UFPA em transição para	120 alunos atendidos por ano. Assentados rurais ligados a diferentes movimentos

	habilitações em Linguagens, Artes e Letras; ou Ciências Humanas e Sociais; ou Ciências Agrárias e da Natureza; ou Matemática e Sistemas de Informação.		Unifesspa (não atende ao regime de parceria. Trata-se de oferta permanente da Universidade)	sociais (incluindo o MICQCB, por exemplo), com abrangência que se expandiu do sul e sudeste do Pará para outras regiões do estado e para estados vizinhos.
Especialização /Residência Agrária I	Curriculo, cultura, letramento e educação do campo	2009-2010	Incra/CNPq/UFPA/Movimentos sociais	graduados, sejam licenciados ou bacharéis, que comprovem a atuação profissional junto às comunidades e escolas rurais, seja na condição de professores, técnicos pedagógicos e/ou profissional da assistência técnica [ATES].
Especialização /Residência Agrária II	Educação do Campo, Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável.	2 turmas 2010 e 2012	Incra/CNPq/Unifesspa/Movimentos sociais (MST, MAB, Levante Popular da Juventude, etc.)	Graduados que atuam como militantes dos movimentos sociais nos diferentes estados da Amazônia Brasileira, em defesa da reforma agrária, por meio do enfoque agroecológico direto ou indireto.

Dois fatores principais concorreram para que a UFPA/Campus Marabá (futura Unifesspa); se interessasse pela chamada. O primeiro era a necessidade de formação de professores licenciados, evidenciada na fase final do Projeto EJA/Pronera, reafirmada no FREC e realçada pelos alunos de pedagogia do campo e letras da terra, sobretudo, durante as avaliações de estágio.

Há que se considerar que nesta época, justamente por pressão e reivindicação dos movimentos sociais do sudeste do Pará, no contexto das grandes ocupações do Incra, o governo paraense já havia ampliado a oferta de ensino fundamental (anos finais) e médio nas áreas rurais do sudeste do Pará, por meio do Sistema de Organização Modular de Ensino (Some). Segundo Brayner (2013), o Some é um projeto especial da Seduc, implantado por meio de convênio com as Semeds, em áreas desprovidas de sistema de ensino, tanto pela falta de professor, quanto pela falta de alunos. Conforme comentam Andiroba e Mogno, até então o estado se eximia do direito educativo das séries finais do ensino fundamental até o ensino médio com base em dois argumentos: “dizem [...] que não abre 5a. a 8a, que não abre ensino médio porque não tem gente com escolarização, né, com cursos superior, que queiram trabalhar nos assentamentos por aqui” realça Andiroba; e a relação custo-benefício: “aquele discurso, n/é, de que 'ah, tem alto custo, são muitos professores para o médio e poucos alunos na zona rural”’, comenta Mogno.

O Some, portanto, foi um avanço no cenário da educação no meio rural, porém, ele não solucionou o problema da corrosão do direito educativo das populações rurais. Segundo Paricá, além do não chegar ao conjunto da população assentada, por exemplo, há no Some problemas qualitativos: o abandono das aulas pelos professores antes que a carga horária se complete; falta de supervisão e acompanhamento do ensino; falta de preparação pedagógica dos docentes para atuarem

na perspectiva da educação do campo; reprodução de um currículo urbanocêntrico; atraso na conclusão do ano letivo; reprovação de estudantes quando os trabalhos por eles entregues foram perdidos. Tanheiro confirma essas informações e brinca, fazendo um trocadilho: “Quando a gente brigou com o estado para colocar o Some, a gente queria era uma escola que ela somasse [...], não professor que sumisse ou que desse um chá de sumiço na vontade que sobrava nos alunos de aprender”.

Somado a isso, o segundo fator que levou a UFPA a aceitar o desafio de implantar um projeto piloto de Licenciatura em Educação do Campo foi possibilidade de melhorar a estrutura da universidade para atender os estudantes do campo e, principalmente, fortalecer a restrita equipe de docentes dedicada ao tema. Com o fortalecimento da equipe, pretendiam constituir um trunfo político para estabilizar a educação do campo no ensino superior da região, durante a fase de transição da UFPA/campus Marabá para a Unifesspa. O ingresso de 15 novos docentes com encargo de realizar ensino pesquisa e extensão em educação do campo levaria a consolidar esse campo de práxis na nova universidade, justificando, por exemplo, a criação de uma faculdade, de cursos e de linhas de pesquisa específicas.

Uma equipe de professores da educação do campo da UFPA elaborou uma proposta de Licenciatura em Educação do Campo, em consonância com os debates amadurecidos desde 2006, no âmbito do Movimento Nacional por Uma Educação do Campo e de experiências-piloto desenvolvidas pela UNB, UFMG, UFBA e UFES. Essas experiências foram construídas no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), promovido pelo MEC, por meio da SECADI (antiga Secad). O Procampo visava formular uma política pública “de combate às desvantagens educacionais sofridas pelas populações rurais e valorização da diversidade [...]”, por meio do apoio “a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas Instituições de Ensino Superior (IES) de todo País, voltadas especificamente para formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais” (MEC, s/d.).

Segundo Molina (2014), no âmbito do Procampo, o Movimento Nacional de Educação do Campo amadureceu um debate, que já se anunciava anteriormente, sobre o perfil dos egressos das Licenciaturas em Educação do Campo. Concluiu-se que as licenciaturas deveriam se comprometer em formar professores, que, no exercício da docência, buscassem estabelecer pontes entre o papel específico da escola e as necessidades educativas da comunidade onde ela se localiza. Era preciso formar professores que ajudassem a transformar a escola, no sentido de torná-la um instrumento de educação popular. Seria uma escola capaz de socializar com as novas gerações os conhecimentos historicamente acumulados pela ciência, tendo como pedra angular o compromisso, político e pedagógico, de contribuir para que os camponeses pudessem permanecer no campo e reproduzir-se

(produtiva e culturalmente) como camponeses. O trabalho na terra, de modo particular, e a vida no campo, de modo geral, deveriam deixar de ser um elemento alheio às preocupações da escola para ser o elo entre educandos, educadores e o conhecimento.

Para tanto, o Movimento de Educação do Campo afirmou que na formação dos futuros educadores do campo era imprescindível se debater o vínculo entre a questão agrária e a escola do/no campo. No modelo de desenvolvimento denominado de agronegócio, verifica-se o que a sociologia chamou de uma ruralidade de espaços vazios de sentido e significado, onde os sujeitos dão lugar às mercadorias. Sem camponês no campo, a escola perde sua função e o próprio educador do campo se torna uma categoria profissional obsoleta. Ao mesmo tempo, acabar com as escolas do campo, é mecanismo de êxodo rural.

Desse ponto de vista, o movimento de educação do campo, ao pensar sobre a formação de licenciados do campo, na perspectiva multidisciplinar, ensejou as instituições de ensino a problematizarem em seus currículos que o vertiginoso processo de fechamento das escolas do campo reflete o processo histórico de concentração de terra e o avanço do agronegócio no Brasil.

Segundo informa o INEP (2014), mais de 37 mil escolas foram fechadas no campo nos últimos 15 anos no Brasil; apenas em 2014 foram extintas 4.084 escolas e delas 338 estavam no Pará. O Pará, como parte da região norte, é um dos estados onde a população rural cresce, fenômeno também observado no Centro-Oeste, conforme atesou o Censo do IBGE de 2010. A ocupação da terra pelos trabalhadores costuma preceder a ocupação pelo capital na agricultura. Não por acaso é nessa dinâmica de avanço da fronteira agrícola onde se dá primeiro a abertura e depois o fechamento das escolas.

A partir de todo esse debate, o Movimento de Educação do Campo afirmou que, para poderem se sintonizar com o compromisso político da educação do campo, de formar sujeitos que transformam a sociedade, os futuros educadores precisariam compreender os processos político-econômicos, que determinam essa equação entre modelo de reprodução do capital e papel da escola. Além disso, estes futuros educadores precisariam ser provocados a assumirem a postura de intelectuais orgânicos da reforma agrária. Sob tal perspectiva, a docência não se separaria da práxis diária de disputa da escola, mas afirmaria esta como um espaço para a difusão de valores e conhecimentos contra hegemônicos àqueles pertencentes ao capitalismo. Nas palavras de Molina (2014, p. 13), nesse momento já se pensava que o compromisso da Educação do Campo é

de formar educadores camponeses que possam atuar nessas escolas como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, contribuindo, por sua vez, com a formação crítica dos educandos que passem por essas unidades escolares, dando-lhes condições de compreender os modelos de desenvolvimento do campo em disputa como parte integrante da totalidade maior da disputa de projetos societários distintos entre a classe trabalhadora e a capitalista.

Alinhado com tal perspectiva, o curso de Licenciatura em Educação do Campo da

UFPA objetivava formar e habilitar professores do campo, em regime de alternância, para atuarem em 3 frentes profissionais: a da docência multidisciplinar por área de conhecimento (ciências agrárias e da natureza; ciências humanas e sociais; ciências matemáticas e sistemas de informação; linguagens, letras e artes); a da gestão de processos educativos escolares e da gestão de processos educativos comunitários.

Segundo Mogno, havia toda uma estratégia política embasando esse desenho de licenciatura por área de conhecimento:

politicamente qual era a idéia? Então você não precisa ter lá 10 professores... Se você tiver 4 caras da educação do campo, 4 pessoas formadas de modo interdisciplinar... É isso, era pra você ter um ensino médio do campo, com educadores do campo, a partir de uma perspectiva multidisciplinar, interdisciplinar, cujas áreas do conhecimento dialoguem e que consigam pensar uma matriz, um currículo formador para uma turma do ensino médio que faça mais sentido para o estudante [...]. Então, formar as próprias lideranças dos movimentos, os assentados da reforma agrária para serem os professores, tendo uma visão complexa, mas também para serem os educadores populares, porque a educação do campo, ela não é só escola, né, o desafio nosso era exatamente isso, sair da caixinha, mas sem perder de vista a demanda daqui da região, que ainda é muito precário no acesso mesmo da educação básica, principalmente no ensino médio. [...] Nossa proposta não era formar militantes políticos, eles já estava formados, atuando aqui, mas faltava a formação específica, científica dessa turma, para atuar nas escolas, como professores, ou como educadores, né? Então era mesmo pegar a base científica não para afirmar as certezas do militante, mas para implantar mesmo a dúvida, a incerteza e aí talvez avançar, né, no trabalho desse militante, no trabalho político, pedagógico, ou até comprovar que algumas teorias elas não se sustentam pra realidade nossa [...] (Mogno).

Mogno é enfático ao comentar que no processo de formulação dos projetos de Licenciatura de Educação do Campo um ponto central era implodir a ideia de que a formação por área do conhecimento era um fim em si mesmo: “O que a gente sempre afirmou aqui é que era parte de uma estratégia maior de qualificar o ensino nas escolas, além, claro, de responder pelas necessidades, né, de criar professores para o campo, no ensino médio”. A complexidade dos fenômenos da realidade concreta não poderia ser desvelada por um ensino disciplinar. Este pouco se integrava às indagações dos estudantes ou era impróprio para lhes estimular o interesse pela curiosidade epistemológica.

As licenciaturas por área de conhecimento tinham, então, duplo desafio: o de reconectar as diferentes explicações - biológicas, químicas, físicas, sociais - para um mesmo fenômeno de ciências agrárias e da natureza, por exemplo, observado na realidade local; a de demonstrar as relações entre as diferentes áreas do conhecimento dentro do processo histórico da ciência e da sociedade, correlacionando, por exemplo, o avanço das artes com os processos estudados pelas ciências sociais. O professor teria que ter uma visão de totalidade, rompendo com o próprio paradigma cartesiano em que havia sido educado na escola básica, muitas vezes de modo deficitário. Teria ainda que desenvolver um senso de trabalho coletivo com outros licenciados. Esses desafios se vinculavam a uma questão maior, que era, segundo Molina (2014, p. 17),

a colocação do conhecimento científico a serviço da vida, da transformação das

condições de profunda desigualdade e injustiça vigente no campo brasileiro, decorrente da intensificação e agravamento do modelo agrícola hegemônico pelo agronegócio, que cada vez mais intensamente desterritorializa os sujeitos camponeses, em busca das terras em seu domínio, para nelas implantar mais monoculturas, promover mais destruição ambiental, utilizar mais agrotóxicos, promover mais devastação da natureza e destruição da biodiversidade, da água, do solo... e obter mais lucro!

Sob tal perspectiva, haveria um conjunto de conhecimentos muito mais amplo a ser trabalhado nas Licenciaturas em Educação do Campo do que o trabalhado no mesmo período de 4 anos nas licenciaturas disciplinares. Isso impunha aos formuladores dos projetos de cursos a necessidade de selecionarem conteúdos prioritários entre as bases específicas e as bases humanista-pedagógicas de conhecimento, bem como de traçarem estratégias para fomentar entre os futuros educadores o costume do trabalho coletivo. Ao mesmo tempo, seria importante criar um modelo de consecução desse ensino, considerando as limitações/potencialidades impostas pelo regime de alternância.

Assim, no sudeste do Pará, tentando equacionar essas questões, se desenhou o projeto das Licenciatura em Educação do Campo. O Mec/Secadi aprovou a proposta e a educação do campo, então, entrou na estrutura institucional da Universidade. Surge, então, o que chamo de institucionalização da educação do campo na transição da UFPA para a Unifesspa. Isso ocorre porque, com a possibilidade de contratação de 15 novos professores e com a criação suporte material⁶⁰ para atender os alunos, a educação do campo ganhou força e ampliou seu espaço na transição da UFPA para a Unifesspa.

Hoje, no Instituto de Ciências Humanas (ICH), há a Faculdade de Educação do Campo, responsável pela Licenciatura em Educação do Campo, pelo curso de história⁶¹ e por dois cursos de especialização na modalidade de residência agrária, pelo Pronera: um sobre educação do campo e agroecologia e outro sobre educação do campo e currículo. Nesse cenário, a faculdade de educação do campo se tornou a maior faculdade do ICH e mesmo da Unifesspa e a primeira faculdade de Educação do Campo do Brasil, contanto com graduação, pós-graduação e diferentes projetos de extensão com financiamento.

No mesmo instituto, há a faculdade de educação, onde se insere apenas o curso de pedagogia e a faculdade de ciências sociais, a qual contempla o curso de geografia. Andiroba realça que houve conflitos no momento de definição dessa estrutura, embora ela seja *pró-tempori*, devendo se tornar definitiva após a estatuinte. Por não saberem dos recursos do Procampo, os cursos de geografia e pedagogia questionaram à direção da Unifesspa sobre as vagas recebidas pela Educação do Campo, supondo haver esquemas de privilégios em jogo. Ademais, realça Andiroba: “Teve várias crises, as

⁶⁰ A educação do campo está contemplada com alojamento e restaurante universitário e recursos pedagógicos.

⁶¹ Pelo fato de ser um curso recente, que ainda não tem 10 professores, o curso não pôde constituir uma faculdade. Um fato inédito na história da educação do campo se processou. Ela teve que dar “barriga de aluguel” a um curso que não se dirige a camponeses.

ciências sociais achavam que não deveriam estar junto com a Educação do Campo”, alguns colegas propunham desmembrar a educação das ciências humanas.

Com o Procampo e o Reuni, a Faculdade de Educação do Campo tem 17 professores, com 8 concursos abertos e atende o maior número de alunos da Unifesspa, o que significa que é uma faculdade que ganhou força para disputar espaços, sala de aula, bolsas etc. E isso é um fator que agrava ainda mais os conflitos internos, aponta Andiroba. “A pedagogia regular está aqui há 15 anos, os outros cursos há 18 anos e a EC chega agora querendo espaço?! E aí nós já nascemos nessa briga”.

Ao tratar desses conflitos decorrentes da institucionalização, Andiroba, realça a necessidade de se criar resistência em duas esferas: uma é dentro da própria Faculdade, junto ao quadro de professores, uma vez que, entre os novos docentes, embora tenham experiência acadêmica com Educação do Campo, não possuem identificação política com a causa. Nesse sentido, quando há alguma disputa, por exemplo, para garantir a participação dos movimentos sociais na gestão político pedagógica, tais pessoas, comenta Mogno, “não entram na disputa com o grupo, porque no fundo não consideram essa participação fundamental, entendeu? [...]. Aí, essa leitura nossa aqui, de dois modelos de campo em disputa, isso não é consenso, isso é uma abordagem política da educação do campo [...], está em disputa! ”.

Sobre esse perfil, realça Mogno “tem certas posturas que nem sempre dá para filtrar em um concurso”. Como outra face dessa mesma moeda, o produtivismo acadêmico, imposto às universidades brasileiras como indicador de qualidade (e fator de ascensão profissional), interfere na educação do campo. Alguns professores já se esquivam de atividades, como por exemplo, o acompanhamento do tempo comunidade, justificando a necessidade de se dedicarem à pesquisa e à publicação, bem como às atribuições burocráticas, que demandam bastante trabalho, pelo menos até que os processos e fluxos da nova universidade sejam estabelecidos.

Outra esfera de resistência, realça Andiroba, se dá fora da Faculdade de Educação do Campo, já que existe reações preconceituosas contra os métodos engajados de ensino e produção de conhecimento. Tais reações conservadoras estão na estrutura elitista da universidade que, para manter seu espaço monopolizado, tem que deslegitimar o “outro” e suas “outras” formas de conhecer como “a-científicas”. Essa reação aparece de maneira velada, por enquanto, mas pode se agravar e seguir até instâncias jurídicas, como já ocorreu com o curso de agronomia da terra. Nas palavras de Andiroba:

Essas falas aparecem sempre nos corredores, por aí, quando a gente usa o auditório. Quando o pessoal do assentamento está aqui os outros cursos dizem: “ah, porque vocês querem ocupar todos os espaços, porque vocês querem é ocupar a terra“. [...] Quando a gente faz uma exposição de fotos dos conflitos, nossos aqui, da questão das hidrelétricas, dos tipos de campesinato que estão resistindo, né, que são produções das nossas viagens de campo. [...] Aí há uma crítica dizendo que nós produzimos mais política do que ciência quando os outros enxergam esses

movimentos dentro da universidade. Por exemplo, as turmas novas da graduação, todas, fazem viagem de campo. Essa rota de acampamentos, assentamentos, vai na minas de Carajás, discutir a mineração, e o projeto de agricultura do agronegócio versus o projeto de agricultura familiar para essa região. Esse ano a gente ia pra Altamira, pela transamazônica, visitar Belo Monte, os projetos de desenvolvimento que a Doroty Stengh propôs em Anapu, discutir o assassinato dela, a [...] problemática lá. Ia voltar por Tucuruí, discutir a hidrelétrica lá e a relação com o acampamentos ao redor, que estão disputando terra e não têm acesso à energia e nada, debater o campesinato nessa região. Não foi possível porque uma ponte caiu em Anapu e a gente não chegou na Transamazônica. A gente chegou por Tucuruí e foi por Pedro Aurenção aonde uma parte do rio vai ser implodida pra passar barça, n/é, que é a história da hidrovia Araguaia-Tocantins. Então, são atividades fora da universidade. E não só essa. A turma 2011 vai visitar a parte da Amazônia com a história da Borracha. [...] O objetivo é discutir os diferentes tipos de campesinato - o ribeirinho, acampado, assentado, comunidade quilombola – eles vão agora em novembro. [...] Então, essas viagens de campo, a gente sempre dá uma devolutiva pras comunidades, [...] a gente faz exposição fotográfica, faz um debate sobre isso da apropriação dos recursos da região. Aí, quando isso vem para o espaço da universidade, surgem os comentários. As pessoas falam que o que a gente está fazendo é política, é a defesa a certos grupos em vez de estar produzindo conhecimento. Mas nós temos clareza que nós estamos produzindo conhecimento engajado na verdade. [...] Então, tem um viés de campo. Isso incomoda [...] Isso aparece [também] quando nosso pessoal está aqui, muda o campus, a paisagem e eles, os alunos, os professores, se incomodam quando os estudantes aparecem com a garrafinha de água pra encher “olha, eles que carregam a água, que carregam a comida, não pode comprar”. Porque eles vêm cedo para a universidade e trazem a comida, passam o dia inteiro aqui. O restaurante está no campus 2, o Tauari, o alojamento, mas tem atividade aqui também. Para economizar, nesse trânsito, né, eles trazem o alimento.

Diante desse cenário, a estratégia que os professores progressistas encontraram para tentar impedir que o projeto de educação do campo seja minado na Unifesspa é justamente a de redes, identificando outros docentes parceiros e atuando com os movimentos sociais, “mantendo viva a chama de reflexão, ação, reflexão, debate e lendo criticamente a realidade, historicamente, com rigor, com conteúdo e também com empiria [...]”, realça Mogno. E segue dizendo que mesmo que haja divergências na relação com os movimentos, eles conseguem se apoiar no ponto comum da luta por educação do campo e criar consenso por meio da criação de espaços de estudo e debate coletivo, que integram docentes, militantes e estudantes das LEducação do Campos e das residências agrárias.

Em março de 2009, o PPP do curso foi aprovado no campus Marabá (resolução n. 3.846 de 19 de março de 2009) (UFPA, 2009). Desde então, todos os anos a Unifesspa abre 120 vagas para a Licenciatura de Educação do Campo. O processo seletivo para ingresso é especial, por meio de uma prova específica aplicada no âmbito do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), conforme explica Mogno:

faz o Enem, faz uma prova de conhecimentos gerais, [...] questões que versam sobre o conteúdo e uma redação. [...] A lógica da prova é muito parecida com o Enem normal, o que difere é o tempo e a quantidade de questões e, porque, n/é? Porque [...] você reconhece que esses sujeitos são diferentes, que o acesso deles à educação também foi diferenciado [...], na qualidade, precarizada mesmo por tudo

o que a gente já sabe.

Além de passar na prova para ingressar no curso o candidato deve ser proveniente de família assentada, preferencialmente, ter expectativa de morar no campo e atuar junto a algum dos movimentos sociais do campo. Segundo Andiroba, não foi possível estabelecer como critério de seleção que os estudantes vivessem no campo, já que a maior parte das ofertas de ensino médio ainda está na cidade, apesar das conquistas do MST para este nível de ensino nos últimos anos. Anteriormente à institucionalização, quando o Pronera no ensino superior ocorria na modalidade de projeto, o número de vagas era restrito, existiam candidatos vivendo nos assentamentos suficientes para ocupar as vagas: eram lideranças, professores leigos, egressos dos cursos do Pronera/EJA etc. Aliás, comenta Paricá, era preciso que os movimentos fizessem uma seleção prévia, porque não havia espaço para todos com este perfil.

Esta forma especial de oferta de ensino superior - o regime de alternância -, aliada ao número de vagas, tem atraído uma quantidade impressionante de candidatos às LEducação do Campo. Mogno comenta que a demanda cresce a cada ano e inclusive já chegou a superar a concorrência pela carreira de direito⁶², com mais de 700 a 800 candidatos para 120 vagas/ano. O aumento na procura dos cursos de Educação do Campo se explica, de um lado, pela própria oferta de vagas:

Agora não precisa mais ficar apontando o dedo e dizer quem vai. Porque era muito assim que a gente fazia e só ia professor. Não que a gente concordasse com isso, mas tinha que priorizar quem já estava na prática, porque não dava para entrar todo mundo na universidade. Hoje em dia ainda é seletivo, né, mas o espaço é maior [...] cabe tanto o pessoal nosso, como outros companheiros, não todos que queriam, mas cabe (Paricá).

Em termos qualitativos, o perfil dos estudantes mudou. Antes eram pessoas mais velhas, que participavam na chefia de famílias; hoje são pessoas mais jovens (de 18 aos 35 anos em média), incluindo filhos/as da geração que já estudou na Educação do Campo. Os estudantes provinham, sobretudo, dos assentamentos do sudeste do Pará, atualmente provêm de diferentes regiões do Pará, além do TO e MA, incluindo assentamentos, vilas e cidades. Antes, eles se vinculavam especialmente a movimentos como MST, FETAGRI e mais timidamente à CPT; hoje são também ligados ao MAB e ao MQCB, embora em menos número. Eram, sobretudo, agricultores-professores, hoje reproduzem suas identidades se ligam a diversas formas de reproduzir a vida, incluindo diversas atividades agrícolas e não agrícolas. Independentemente das mudanças, os estudantes continuam sendo prioritariamente trabalhadores, atravessados pelas contradições da questão agrária regional, e junto a essa condição é que concatenam a tarefa estudantil.

A mudança no perfil etário deve-se a alguns fatores: os adultos têm cada vez menos oportunidades de concluírem o ensino médio na EJA; as lideranças mais velhas dos movimentos

⁶² Segundo Andiroba, foi aprovado na Unifesspa um curso de direito pelo Pronera, por meio de uma parceria da universidade com a Via Campesina.

sociais regionais, aptas ao ensino superior, já se inseriram nas ofertas anteriores do Pronex na Universidade. Além disso, a oferta maior de vagas amplia o escopo de estímulo dos movimentos sociais junto às suas bases para que todos, não apenas os quadros militantes adultos, sigam estudando.

Quanto à abrangência territorial, relata Andiroba, o curso tem atraído pessoas do “Maranhão, Tocantins, de perto de Altamira, de Souzel”, porque não há ofertas de ensino superior compatíveis com suas necessidades em suas localidades. Em Belém, Abaetetuba e Cametá (PA), por exemplo, foram abertos cursos superiores de Educação do Campo, no entanto, em regime regular; “funcionam de março a junho”, comenta Andiroba. Assim, embora os candidatos optem pela oferta da Unifesspa, “por ser intervalar aqui é mais possível para eles”, realça ela.

Já no que diz respeito à variedade de movimentos sociais, segundo Andiroba, a tendência das últimas turmas, a exemplo da turma de 2014, é que haja “um grande grupo do MST, você vai ter um grupo menor do MAB, um grupo vinculado às quebradeiras de coco, você tem uma base de pessoas da CPT, não do sindicalismo”. O Movimento de Atingidos por Barragens (MAB) começou a se estabelecer recentemente em Marabá em função da necessidade de organização sócio-política dos atingidos pela Hidrelétrica de Marabá, cujos preparativos para instalação no rio Araguaia, no âmbito do PAC, começaram em 2014⁶³.

O MIQCB já tem uma trajetória regional, no entanto, até recentemente, suas integrantes não tinham perfil para integrar as ofertas da educação superior, a maioria, sobretudo do Pará. Areca comenta: “não tinha estudo e nem condição de rendimento para chegar lá, na universidade. [...] Os estudos de EJA não deu pras mulheres, não tinha, nas vilas; algumas de assentamento até começaram, mas não deu pra elas. Era muito difícil. [...] e parece que decaiu isso também, parou de ter também”. Foi preciso que essa geração de mulheres pioneiras, se educando e gerando renda no MIQCB e na cooperativa das quebradeiras, lutassem para educar seus/as filhos/as, para que chegassem à universidade, levando para a Licenciatura de Educação do Campo uma outra identidade coletiva e suas respectivas questões socioambientais e de gênero. Quanto à presença diminuta do movimento sindical, fica em aberto uma análise que a explique.

Uma hipótese é que a luta do MST por educação, mais contundente que a da FETAGRI, forçou o Estado a ofertar ensino médio em alguns assentamentos e nessas escolas o movimento possui uma presença ativa, no sentido de resistir para que as práticas escolares se aproximem da educação do campo. Nesse contexto, não só o acesso ao ensino médio é facilitado aos assentados,

⁶³ A previsão oficial é que 1.115 Km sejam alagados, com 40.000 mil pessoas afetadas, entre elas indígenas, ribeirinhos, assentados e outros povos do campo, nos seguintes municípios: Bom Jesus do Tocantins/PA, Brejo Grande do Araguaia/PA, Marabá/PA, Palestina do Pará/PA, São João do Araguaia/PA, Ananás/TO, Araguatins/TO, Esperantina/TO, São Sebastião do Tocantins/TO, São Pedro da Água Branca/MA <http://www.pac.gov.br/obra/8417>. A energia elétrica produzida pela Usina deve abastecer basicamente o complexo minerador da região.

como sua expectativa de seguir estudando se amplia: não só são informados da existência do Pronera na Unifesspa como incentivados a seguirem estudando, o que gera certa profecia auto-realizada. Prova disso é que sempre os assentados do Palmares perfazem o maior número de educandos da Unifesspa, entre os representantes do MST.

Além disso, há que se considerar o trabalho de educação popular do MST com jovens – destacando o sudeste do Pará – já atravessa alguns anos e pode estar revertendo no estímulo à escolarização. Realço aqui o trabalho de educação popular envolvido no Acampamento Pedagógico da Juventude Sem-Terra Oziel Alves. O acampamento é um evento político e cultural, que ocorre todo ano, no mês de abril, no mesmo local onde se deu o Massacre de Eldorado dos Carajás. O mote do acampamento é, ao rememorar a chacina, manter viva luta camponesa, a partir do protagonismo juvenil.

Durante meses antes do evento, os militantes da frente de cultura, educação e saúde do MST organizam ciclos de preparação dos jovens assentados, identificando com eles temas prioritários para o acampamento e as formas para abordá-los (palestras, teatros, danças, fechamento de estrada, audiências públicas etc). A programação é definida e realizada pelos jovens organizados em Núcleos de Base (NBs). Trata-se de um momento de grande visibilidade pública para as pautas da luta camponesa. Assentados, prefeitos, vereadores, militantes, universitários, religiosos de toda a região participam. As pessoas se fazem presentes não apenas em apoio à causa social camponesa, mas também para desfrutarem das atividades culturais e do encontro com parentes e amigos presentes.

No que se refere à educação, por exemplo, Paricá relata “Todo Acampamento da Juventude, principalmente as versões de 2009, 2010, 2011, a gente teve as plenárias de Ensino Médio[...] também audiência pública com os responsáveis pelo ensino médio no estado do Pará”. Paricá considera que todo esse processo do acampamento da juventude ajuda os jovens a perceberem que têm o direito de continuar estudando no ensino superior. Nesse sentido, as licenciaturas podem ser uma porta de entrada: mesmo que não queiram ser professores, uma vez admitidos como alunos da universidade, podem prestar processos internos de transferência para outros cursos, que não pertencem à educação do campo e que, portanto, são mais excludentes em seu processo seletivo.

A presença de novos movimentos sociais nas licenciaturas em educação do campo ajuda a ampliar o debate socioambiental no cotidiano de sala de aula. As descendentes das quebradeiras de coco, por exemplo, trazem para o debate a problemática da derrubada das palmeiras e das alternativas para uso sustentável dos palmeirais, colocando em pauta temas como agroecologia e economia solidária.

Diante disto, percebi que o desenho curricular das Licenciaturas em Educação do Campo corresponde à alternância pedagógica. No Tempo-Espaço Universidade (T-EU), o currículo se dividia em: “Núcleo Comum”, subdividido em atividades que tratavam de temas pedagógicos e da relação ciência/conhecimento-sociedade, contextualizados no projeto de emancipação dos

camponeses da região. E “Núcleos Específicos”, composto por atividades relacionadas às áreas de conhecimento. Faziam parte do núcleo comum, por exemplo, atividades relacionadas à “história de vida”, “sociedade, estado, movimentos sociais e questão agrária”, “epistemologia científica”, “docência”.

No núcleo específico podiam ser encontradas atividades ligadas à epistemologia e metodologia científica para cada área do conhecimento. As atividades no TEU eram exploradas por meio de modalidades como aulas, seminários, oficinas etc. No Tempo-Espaço Localidade (T-EL), o currículo deveria abordar os mesmos temas do TEU, mas a partir de modalidade diferentes, a saber: “pesquisa socioeducativa”, “estágio/docência” e “atividades livres”. (UFPA, 2009)

O objetivo do curso era formar e habilitar os professores para “exercer a docência multidisciplinar, a partir de uma das áreas de conhecimento propostas [...]; participar da gestão de processos educativos escolares; ter atuação pedagógica nas comunidades rurais, para além da prática escolar”. Portanto, no TCC, obrigatório e desenvolvido processualmente ao longo do curso, se esperava que o estudante demonstrasse capacidade de: sistematizar a “reflexão sobre a realidade da agricultura familiar e da educação do campo na região”; propor um “projeto de ação pedagógica a ser desenvolvido junto às escolas do campo” (UFPA, 2009).

A proposta curricular oficial da Licenciatura de Educação do Campo não contemplou a agroecologia ou o trabalho associado como categorias organizadoras ou temas do ensino. Segundo o professor Mogno, o desafio posto no momento de formulação do projeto do curso era justamente selecionar os conteúdos prioritários para os professores terem uma visão crítica da contradição que cerca a questão agrária na região.

Nessa perspectiva, a seleção de conteúdos deveria ajudar os estudantes a reconhecerem as especificidades dos sujeitos da educação do campo que, por meio de suas lutas coletivas e do trabalho, tentavam reconstruir o meio rural como um território para a reprodução da vida. Além disso, o desafio do curso era que os formandos se apropriassem dos conhecimentos gerais e específicos para sua atuação pedagógica por área de conhecimento. A tarefa de seleção de conteúdos se tornava ainda mais desafiadora, reflete Mogno, considerando que a formação deveria se dar em regime de alternância e tendo como graduandos pessoas com “formação básica, da escola básica, nem sempre consolidada, com dificuldade mesmo”.

Nesse momento, a agroecologia não foi vista como uma matriz científica que poderia organizar essa leitura crítica da realidade e o trabalho associado e suas pedagogias também não foram visualizados como uma chave de entrada para ampliar o debate sobre a relação trabalho-educação, vida-escola ou para realçar a compreensão dos educandos jovens e adultos como produtores de conhecimento e protagonistas de novas relações socioeconômicas. Aliás, o perfil típico dos trabalhadores, que estão envolvidos com o trabalho associado na região (representados, sobretudo, pela FECAT), ou seja, potenciais sujeitos da EJA, não entrou no currículo como questão

prioritária. Não há, por exemplo, uma disciplina específica que aborde a EJA ou deliberação para que os sujeitos da EJA sejam necessariamente considerados no debate das componentes pedagógicas do curso.

Entretanto, assim como ocorria nos cursos anteriores do Pronera, a agroecologia e o trabalho associado apareceram no cotidiano dos cursos, de modo difuso, como perspectivas de leitura de realidade. Salvo nas atividades específicas de Ciências Agrárias e da Natureza, de um modo geral, comenta Andiroba, “o termo agroecologia e economia solidária eles quase não aparecem, assim, dessa forma, como termos”.

Entretanto, é possível afirmar que, entre as bases epistêmicas da Licenciatura em Educação do Campo, a agroecologia é uma das mais importantes referências na elucidação das contradições da questão agrária regional. Essa constatação se sustenta, pois é possível observar nos depoimentos de meus entrevistados que uma das preocupações do curso é, de um lado, constituir uma crítica ao modelo capitalista de desenvolvimento rural, associando-o ao processo de desmonte do direito educativo no campo e, de outro, valorizar o que seriam formas amazônicas de territorialização do campesinato, baseadas em estilos ecológicos de agroextrativismo e em práticas de trabalho não explorado. É nesse sentido, por exemplo, que são incluídas no currículo atividades como história de vida e visitas didáticas, bem como componentes curriculares sobre movimentos sociais.

A componente curricular dos movimentos sociais é um âmbito no qual essas alternativas são mais diretamente exploradas, comenta Guarandi, exemplificando:

esse assunto, de movimento, era assunto de matéria e também do trabalho nosso no tempo intervalar [...] Eu falei da FETAGRI [...] Fecat e a contei da Coofama, n/é, do nosso trabalho que é o movimento também. [...] Cada qual apresentou o seu trabalho, em junho, quando voltou [...] debate bom, foi, que caiu naquele dilema se era pra fazer o caboclo ele perder os direito dele, o professor pro meio explicando, aí ele pediu, ele falou assim “Guarandi, explica aí como é que é lá na cooperativa”, e eu fiz esse relatório que eu estou passando pra você também [...] Eu lembro muito bem desse dia, que marcou bastante, para os colega ver que não é fácil a correria nossa, mas é pra nós, é o que dá, é o que salva ainda muito agricultor de ter uma renda e não sair do lote [...].

Sobre as viagens didáticas, Andiroba realça que são dispendiosas e cansativas, além de concorrerem com outras demandas, apresentadas pela universidade aos professores e intensificadas no contexto da institucionalização Educação do Campo e do produtivismo acadêmico, que “chegou no interior do Norte”. No entanto, são estratégias fundamentais para o cultivo “do espírito crítico” dos estudantes e para que se “apropriem da realidade nossa aqui”. E complementa:

faz toda a diferença um aluno que vai por exemplo, conhecer o que são as minas de Carajás e um que não vai, na visão crítica dele, no engajamento dele para lutar aí, não aceitar esses grandes projetos como a salvação!”. Nesse sentido, complementa Mogno “a gente quer formar um professor crítico, que ele se engaje pelo conhecimento dele [...] o nosso papel não é formar o militante, muito pelo contrário, é colocar aquela certeza do militante em xeque, daí a gente acredita inclusive que ele, quando aprender a pensar, ele vai ser realmente um bom professor e, o que a gente espera, um professor engajado, [...] se quiser chamar assim, militante

também. [...]Então, se o cara conhece o projeto dessas grandes empresas [...] tem chance dele resistir lá na escola, fazer uma recusa pra esses projetos que essas empresas, a Vale principalmente, têm jogado pra dentro da escola [...]. A aposta nossa é formar um professor crítico.

No caso da área de conhecimento de Ciências Agrárias e da Natureza, diferentemente das demais áreas, a abordagem da agroecologia e, como parte dela, a do trabalho associado, apareceram nominalmente, com destaque ao eixo de “sistemas familiares de produção”. Essa aparição se deu, sobretudo, por meio das aulas do professor Mogno, não por acaso, o mesmo que atua, em parceria com o MST/ IALA, na coordenação do curso de Especialização/Residência agrária em “educação do campo, agroecologia e questão amazônica”. Sobre ele, Guarandi fala:

esse professor era o que mais tinha esse palavreado de agroecologia [...] ele sempre estava trazendo pra nós o debate, o esclarecimento, né, assim, da coisa. [...] Então, não é isso, o orgânico, agroecologia não é isso, não é só parar de bater o veneno e pronto, já está na agroecologia [...] o povo na terra, é o povo que não depende daquela semente, é o povo da cidade podendo consumir também esse alimento, n/é? Agroecologia é pro povo viver bem, então, pra isso, o povo ele não pode ser massacrado, ele tem que ter os direito dele de ficar no campo, de produzir cuidando da terrinha dele, da natureza, variando no que ele vai produzir [...] (Guarandi).

Guarandi comenta que, conforme ele foi se apropriando do campo semântico da agroecologia no curso, inclusive porque “o professor ele abria pra nós o espaço de falar do projeto nosso da Petrobras [para a transição agroecológica]”, seu trabalho na Coofama também avançou em qualidade e criatividade. E continua:

Aí, nisso que eu fui vendo que o nosso projeto aqui com a juventude ele não estava bem assim de agroecologia, porque tinha assim, certos técnico, que estava ficando mais naquilo de fazer e plantar, até talvez com um pouco de veneno, produzir mais e mais e abastecer a agroindústria [...] Nós vive disso né, da agroindústria, mas aí, o objetivo nosso é também o agricultor nosso ele ter uma vida dele melhor. [...]desse debate nosso foi vindo, né, outras ideias, né, que nem, uma coisa que o Carvalho ele está falando, das Cantinas, pro agricultor ele trocar o produto dele aqui na loja nossa, a feira mesmo, que as quebradeira elas já leva o óleo de andiroba nosso pra vender, aí o óleo delas do babaçu, a farinha fica aqui pra nós vender e é uma troca [...] Isso aí tinha que ser mais avançado, que isso aí é a agroecologia. [...] esse aprendizado meu é uma coisa que eu quero levar pra dentro das escola, porque nesse curso nosso aqui não é pra ser só aquele professorzinho que vai ali, dá a aula e acabou, que nem se fosse entrar em uma bolha, esse curso nosso aqui ele é difícil por causa disso, que tem de dar um jeito de fazer da escola ela servir o povo [...] o povo nosso ele precisa disso, de sair dessa pobreza, de produzir, de crescer [...] de pegar a escola e tirar ela do buraco, porque é isso que eles querem, pra depois falar, “tá vendo, não tem que ter reforma agrária coisa nenhuma.

Guarandi realça que este foi um debate presente no curso. E alerta “mas olha, não é mil maravilhas não, o professor que vinha nessa linha, quem era? Esses que você conheceu, aí, esses que já estão aqui que tempo, lutando, indo pra ocupação do Incra, pra assentamento, [...] os novato nem dá de conta, tem uns deles que parece que nunca pisou em um assentamento pra saber a realidade das escolas”.

Sobre a realidade das Escolas do Campo, Andiroba comenta que os estágios das novas turmas são práticas privilegiadas para informar a universidade acerca das disputas e avanços atuais envolvendo a educação do campo em um território maior do que o sudeste do Pará. Embora essa abrangência tenha dificultado o acompanhamento do tempo-comunidade, por exemplo, para supervisão de estágio - fato que tem sido driblado por meio da criação de polos de supervisão -, ela insere no curso a perspectiva de como tem se dado o aprofundamento da questão agrária na forma de fechamento de escolas, por exemplo. Por traz do fechamento de escolas há, entretanto, um projeto de desmonte do campo como lugar de reprodução da vida.

Um episódio exemplar desse processo foi orquestrado pela ABAG, no âmbito de um projeto realizado, desde 2009, pela CNA, com o objetivo de produção de dados sobre escolas no meio rural, autodeclarado como “estudo sobre educação do campo”⁶⁴. De posse dos resultados das pesquisas do Instituto CNA, a ABAG, por meio de sua afiliada, a TV Globo, divulgou uma matéria, em 2014, sobre a situação das escolas do campo, como parte de uma estratégia maior do agronegócio de disputa pelo Estado e pelo território. Não por acaso foram decretadas as “piores” escolas aquelas situadas na área de expansão da fronteira agrícola (NO e NE).

Uma escola de assentamento do município de Marabá foi classificada como a mais precária de todas. A matéria mostrava um espaço decrepito, sem banheiro, com professores mal qualificados, entre outras precariedades. A repercussão da matéria regionalmente, entretanto, foi, de um lado, a de depreciar todo o esforço da comunidade local por permanecer na terra e garantir a educação de seus filhos. Além disso, “o que os alunos dos estágios relataram era essa reportagem ela teve uma repercussão muito ruim, dos professores de outras escolas sentirem mesmo vergonha, né, de estar na escola do campo”, realça Andiroba. Por outro lado, comenta Ueslei, responsável pela Educação do Campo da Seduc Marabá: “teve secretaria aqui na região que vendo a situação nossa, já logo pensou “ah, então bora logo fechar essas escolas [...] Eles não mostraram o planejamento nosso aqui, com essa gestão nossa, de melhorar essas escolas [...] as escolas estão destruídas faz muito tempo e porque só agora vieram mostrar?”.

Pela repercussão que teve, esse episódio foi trabalhado em aulas da LEducação do Campo, comenta Guarandi, e a partir de ocasiões como essa, os estudantes eram estimulados a refletir sobre alternativas para a reconstrução das escolas, saindo do paradigma da ruralidade/artesania (como atraso em contraponto à urbanidade/industrialidade como progresso) para o paradigma do campesinidade. Ele comenta:

essa matéria ela foi uma bomba aqui, porque é assim, se a escola está caindo, você pode ver que a casa do assentado ela está pior ainda e muitas das vez que a casa do assentado [...] porque tudo que é política aqui vai só pra beneficiar os grande [...]. Quer dizer, ainda, no pior do pior, a escola ainda é o que tem assim, de

64 Para mais informações, consultar <http://www.canalrural.com.br/noticias/agricultura/cna-elabora-estudo-sobre-educacao-campo-43510> e <http://www.ebc.com.br/educacao/2014/09/brasil-tem-508-escolas-rurais-sem-infraestrutura-diz-estudo>

melhorzinho no assentamento, que pode ser ainda que em muitos só tem ali, uma prefeitura, um Estado, só porque tem a escola [...] não tem postinho, não tem mais nada. [...] O pai ele se esforça até pra fazer a escola [...] ele acha que pode ser bom pro filho dele ter o estudo [...], pra ele não, mas pro filho dele, [...] tem deles que entra na dívida mas não deixa o menino lá trabalhando, no lote, então deu a hora da escola é sagrado, tem que ir. [...] Ele não manda o menino pra escola só porque ele é obrigado, você está entendendo. [...]. Quem quer o pior pro filho dele? Só quer o melhor! E nisso entra a escola [...] o povo tem um tipo de uma confiança na escola, a última esperança é, pra muita gente [...]. Aí vai passar na televisão daquele jeito?! Foi assim, muito desrespeito com o povo aqui [...] Então, a escola, nós aqui, tem que ajudar os pais deles não querer levar o filho dele pra cidade de estudar [...] e deles tem meio de vida no assentamento[...] era muito falado no curso “a escola, meu amigo, ela não vai resolver o problema do assentamento não, só que ajudar ela pode, ajudar a inventar ideias, passar o conhecimento!.

No tocante à “invenção de ideias”, Guarandi realça a agroecologia como uma forma não só de fortalecer a escola, como, ao estar na escola, fortalecer o campesinato e, nesse sentido, garantir a existência da escola no campo:

[...] O pai, a mãe principalmente, ela vai na escola, acaba que vai, uma hora, pra reunião da escola, ou pra uma reunião de vacinação, bolsa família, que seja, vai [...]. Já pensou se tivesse na escola ali um banheiro seco, uma horta de mandala? Que nem eu vi lá no IALA, que dá até de usar a “merda” curtida na horta que não tem problema. [...] Ai as criança já ia estar mais bem instalada, alimentada e nisso já ia ensinando elas, que nem, os conteúdo, de verminose, de planta [...]. A escola mostrando isso aí, algum pai também pudesse se interessar, ir lá pra aprender, daí a escola ia ter que abrir pra fazer tipo de um curso, você está entendendo, e tipo de uma cooperativa, de um projeto pra dar de juntar o dinheiro de investir no lote, porque o agricultor, mesmo que uma hortinha de nada, ele não tem de onde tirar [...] O colega meu me falou que lá na escola do [assentamento] Palmares tem a agroecologia já. O pessoal do curso da Unifesspa [residência agrária em agroecologia] foi lá e fez o projeto, parece que é uma horta, aí juntou as aulas, os professor, aluno, tudinho e está lá. [...] Eu tô aqui pensando, porque é que o curso lá dos técnicos, do 26 [assentamento 26 de março], não faz uma parceria com as escolas, né, pra levar a agroecologia? Já pensou!? [...] Aí, vai chegar aquela mãe lá na escola [...] as vezes porque tem lá uma reunião de bolsa família, de não sei que, tudo é na escola. [...] vê a horta! Aí não entende nada. Mas e se tiver tipo de uma explicação pra ela, um trabalho assim, de acompanhamento, quem sabe ela não se anima, não faz na casa dela? Aí, talvez um dia já está na cooperativa mandando o alimento dela no PNAE[...] Eu quero fazer um projeto desse, de juntar a escola com o assentamento com a agroecologia.

Ainda refletindo sobre como a agroecologia pode fortalecer a escola, Guarandi realça o papel potencial que a EJA poderia cumprir, ao mesmo tempo em que aponta a perspectiva agroecológica como uma chave para fazer avançar na dificuldade em se estabelecer um programa interdisciplinar de ensino. Sobre isso comenta:

eu dei a sorte de pegar o tempo da EJA lá na escola do meu assentamento, que logo que passou o estágio que a coordenadora lá saiu, aí acabou [...] Aí eu dei a aula minha.[...] Tinha lá 2 camarada, esse aí que ele é agricultor de primeira, já tem o sistema dele na agroecologia [...], as semente dele. O Tião também estava indo, que é um cooperado nosso [...]. A matéria minha era dar cadeia alimentar. [...] o camarada praticamente ele deu a aula pra mim, só na base da agroecologia, daí teve a pergunta: “mas e a planta professor, ela come o que?”. Nisso, eu falei um pouco do NPK que ela precisa, que é da parte de química. [...] Aí, nós colocamo, que é o 10/10 que eles usa, comprado, mas que pode vim ali mesmo de

dentro do próprio sítio. Que nem, o nitrogênio, o feijão já carrega pra terra [...] Nisso aí, aí eu já falei pro Tião ele contar do plantio do juventude e cooperativismo [...] e eu falei da Cooperativa [...] Desse dia aí já saiu muita coisa que dava pra professor de história trabalho, contando a história do nosso cooperativismo, a matemática, do cara calcular a renda dele, se ele tiver que comprar o dubo químico [...]. Daí, assim, tudo bem, ninguém saiu dali desesperado de fazer cooperativa, e deve de ter sido ainda complicadinho pra muito deles que não entendeu o nosso papo, mas pelo menos já foi uma aula pra esclarecer que o estudo ele pode ajudar o cara a entender lá a roça dele. [...] Tinha gente ali que nunca ele tinha escutado de falar em PNAE [...] mas aí o Tião falou [...] No outro dia, estava lá, ele com um punhado de feijão pra passar pros outros, [...]. o Tião levou as nota dele que saiu, pra mostrar pro rapaz que não acreditou que ele estava fazendo um dinheiro no PNAR [...] aí já pensou se isso fosse pra frente? Um tipo de um ensino assim que juntasse por projeto, um professor das ciências humanas, aí o da matemáticas, outro das ciências agrárias [...] Mas a diretora ela fechou a EJA.

Guarandi, no exercício de imaginação sociológica do inédito-viável (FREIRE, 2005), no caso de uma escola significativa também para os sujeitos da EJA, nos provoca a pensar que, pela agroecologia, é possível se estabelecer um ensino interdisciplinar. Ao mesmo tempo sua fala indica que o curso de Licenciatura em Educação do Campo tem conseguido avançar em um dos gargalos da formação de professores, que é o papel de transmissores do conhecimento a alunos supostamente ignorantes, como se o conhecimento pudesse ser apreendido pelo educando pela simples eficácia do método de transmissão, se desconsiderando os saberes prévios e a própria realidade do educando. Guarandi comenta ainda que chegou a conversar com a coordenadora para fazer um projeto conjunto com a Coofama, buscando engajar os assentados cooperados para participarem da EJA, já que a maior parte tem baixa escolaridade. Ele diz:

Eu cheguei a conversar com uma professora lá, da licenciatura, depois daquela nossa conversa aqui⁶⁵ [...] uma das poucas, né, que falava sempre de EJA. Até isso era pra ser o meu TCC. [...] Eu ia fazer um diagnóstico desse pessoal nosso da cooperativa, entrevistar eles, aí, fazer o projeto [...], era aula, o evento pra trocar mudas das fruteira, de semente, [...] ia visitar, se desse, né, a agroindústria, o lote do Tião”. No entanto, a proposta não foi adiante, comenta Guarandi, porque “estava difícil de algum professor meu acompanhar o trabalho aqui, lá na Coofama aí entrou safra, muito trabalho pra pegar as fruta dos agricultor [...] entrou o PNAE que também é puxado [...] Daí, pra piorar, quando virou o ano, *babau* a EJA, acabou [...] eu larguei de mão.

O curso explicitou outro gargalo da universidade brasileira, demonstrando um desafio que está posto das LEducação do Campo na perspectiva da alternância, que é interconectar ensino, pesquisa e extensão. Andiroba comenta que o acompanhamento do TC é algo a ser aprimorado, no sentido de contribuir para aproximações entre essas três esferas. A partir das lições abstraídas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)/Diversidade, os professores tem buscado criar um sistema de acompanhamento do TC por pólos. Uma das estratégias que pode ser coadjuvante nesse acompanhamento é organizar as turmas dos cursos de especialização em educação do

65 Nas primeiras sessões de entrevista que tive com Guarandi, trocamos muitas ideias sobre como integrar a EJA, ao cooperativismo e à agroecologia. Socializei com Guarandi vídeos sobre feira de trocas de sementes, clubes de trocas, etc, e ele, então, teve essa ideia.

campo e as turmas das licenciaturas por territórios e, quando possível, aproximar os estudantes para que os de nível mais avançado colaborem no acompanhamento dos demais. Uma breve experiência nesse sentido já se deu com a integração dos licenciandos e pós-graduandos em “Currículo e Educação do Campo”, durante a organização de seminários municipais de educação do campo⁶⁶.

No que tange à gestão democrática, o desafio que emerge no processo de institucionalização da Educação do Campo na Unifesspa é mantê-la em prática nas licenciaturas, tal como ocorria anteriormente no Pronera. No entanto, realça Andiroba, a universidade deve aprender a lidar com os novos sujeitos coletivos que entraram em cena na arena acadêmica, ajudando a realçar sua condição de partícipes. Diferente do MST, e em certa medida do movimento sindical, o MIQCB, que hoje se faz presente nas licenciaturas não tem grande experiência no trato com as instituições educacionais a ponto de dominarem o referencial de luta para disputarem as Licenciaturas em Educação do Campo, incluindo nos pleitos formativos a diversidade e as demandas educacionais das quebradeiras de coco de babaçu. Ademais, as estudantes do MIQCB, por exemplo, são filhas das quebradeiras de coco e mesmo no interior do movimento de mulheres são iniciantes na luta coletiva, mas isso não significa que elas não conheçam as necessidades formativas das suas mães. Sobre isso, Areca aponta:

Ainda é pouco, agora que começou isso das menina do movimento ir estudar pra professora. [...] o que o movimento nosso quer é que elas se forme para contribuir, né, com a profissão delas, com o direito delas [...], o incentivo nosso é delas não sair n/é, das áreas nossas, de ficar na vila, no assentamento, pra melhorar o ensino que tem lá e quem sabe ter um sistema assim, diferente, né, de ensinar as companheira nossa, pra ter uma alfabetização [...] com as sabedoria nossa, com as músicas que as Encantadeira canta, isso podia ser que animasse uma escola, né, uma escola que podia ser também no trabalho nosso, um pedaço pelo menos no barração, pra aproveitar o tempo, né, quem sabe isso tem um jeito de organizar nesse curso.

No entanto, esse “jeito” para inserir as demandas educativas das quebradeiras nas Licenciaturas em Educação do Campo pode ser minado no contexto macro da universidade produtivista, em que se insere a educação do campo, pondera Mogno. As identidades coletivas podem ser subjugadas e suplantadas na gestão dos cursos, em nome do ensino “neutro”, “científico” e “eficiente”, coloca Mogno, justificado pela necessidade de focalização do tempo e esforços nas novas exigências da produção acadêmica. Nesse sentido, meus entrevistados acreditam que a manutenção dos espaços de gestão coletiva na Licenciatura em Educação do Campo passa pela solidariedade inter-movimentos, para que os mais experientes, como o MST, trazendo sua experiência do Pronera, colaborem com os novos movimentos.

Nesse sentido, é necessário que as lideranças do MST que, acumularam sua luta no Pronera, permaneçam atuantes formando a juventude que ingressa nas Licenciaturas em Educação do Campo e que esses

⁶⁶ Os seminários fazem parte do Programa Observatório da Educação, coordenado pela CAPES, que visa acompanhar e gerar informações sobre a educação no Brasil, incluindo a Educação do campo. A Faculdade de Educação do campo, da Unifesspa, por meio da coordenação da profa. Andiroba, faz parte do Observatório.

próprios líderes persistam nos espaços de gestão dos cursos.

Outro fator que concorre para enfraquecer a gestão democrática das licenciaturas é que, ao lado dos estudantes portadores de identidades coletivas, tem ingressado um alunado camponês, mas desprovido de experiência de luta em movimento. No processo de construção da estatuinte da Unifesspa o debate sobre a gestão democrática tem sido uma pauta cara aos docentes intelectuais orgânicos da educação do campo que, para disputá-la, valem-se da experiência do Pronera e da força das redes em que se inserem, bem do peso político que a Faculdade de Educação do campo adquiriu na Unifesspa. Mas, como diz Andiroba, “tudo está em aberto nesse momento de transição, é disputa, é construção”.

4.8. Considerações sobre o capítulo

O presente capítulo mostrou que os movimentos sociais e sindicais camponeses foram definitivos para gerar um novo significado e um novo lugar para o conhecimento escolar na cultura de resistência camponesa. O conhecimento passa a ser visto como instrumento de luta e direito social, complementar ao direito a terra. Mas não se trata de qualquer conhecimento: os movimentos sociais demandam que os camponeses tenham direito à escolaridade, pela qual possam acessar os conhecimentos; que favoreçam sua reprodução cultural e material.

Nesse contexto, se gerou uma práxis de educação do campo marcada pela construção coletiva em rede e pela perspectiva da resistência. Práxis essas estruturadas como uma construção paulatina, por meio do Pronera. As primeiras experiências do Pronera ainda reproduziam aspectos ligados à educação rural, sobretudo no sentido da precariedade da formação dos alfabetizadores. Essa realidade foi se transformando aos poucos, devido a alguns fatores, imbricados: a própria expansão do Pronera na região, seguindo o modelo da gestão democrática; a permanente avaliação e replanejamento das ações no âmbito do Pronera, qualificado pelo conceito de educação do campo; o fortalecimento da rede de agentes, engajados na defesa da educação do campo, e a formação de um movimento por uma educação do campo na região, organizado por meio do Fórum Regional de Educação do Campo (FREC); o trânsito de profissionais entre instituições e movimentos; as influências entre instâncias nacionais e instâncias regionais dos movimentos (sem-terra, sindical e pela educação do campo) e a formação das lideranças dos movimentos nas experiências de educação do campo.

Por meio do Movimento Regional por Educação do Campo, as pautas da agroecologia e da economia solidária foram sendo incorporadas às práticas do Pronera, favorecendo a relações dos estudantes com o conhecimento, de modo interdisciplinar, e a leitura crítica a respeito dos projetos de desenvolvimento rural como um âmbito de disputa.

Contudo, também foi possível observar que a inserção dessas pautas nas práticas pedagógicas é muitas vezes indireta e fragilizada por fatores como: os modelos de institucionalização da Educação do Campo; a incompatibilidade entre os poderes, pedagogias e as epistemologias consagradas no meio acadêmico e a práxis da agroecologia e da economia solidária, entre outros aspectos. A própria política fundiária nacional, junto com a política agrícola, impõem limites à incorporação dessas pautas na educação do campo, evidenciando a limitação da educação frente aos problemas sociais que ela mesma discute.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objeto de estudo as relações educativas entre três âmbitos das práticas sociais camponesas - a educação do campo, a agroecologia e a economia solidária -, contextualizados nos assentamentos rurais de reforma agrária, em uma das principais fronteiras agrárias do país, o sudeste do Pará. Em outras palavras, a pesquisa se voltou para a compreensão da formação dos assentados dessa sub-região da Amazônia, focalizando os processos educativos e as necessidades de aprendizagem desses jovens e adultos no âmbito do trabalho, ligado ao associativismo e à agroecologia, e da escolaridade, ligada ao ensino público.

Tomei como guia da investigação as seguintes perguntas: no atual contexto agrário da Amazônia, as práticas de economia solidária e agroecologia podem contribuir para renovar a relação trabalho-educação nas práticas de educação do campo e vice-versa? Como? Qual o papel da rede de movimentos sociais do campo nesse processo?

Ao buscar respostas para tais questões, identifiquei que meu objeto de estudo se manifesta em três dimensões de lutas camponesas complementares: a luta pela terra, que envolve o campo da ação e da organização sociopolítica dos camponeses; a luta pelo trabalho, que envolve a esfera socioeconômica e sociotécnica; e a luta pela educação, que envolve o campo socioeducativo. Em todas as dimensões foi possível identificar práticas sociais de resistência e reexistência construídas historicamente pelo campesinato, que evoluíram, sobretudo, a partir da ação coletiva articulada em redes de movimentos, apontando para o mesmo objetivo: a afirmação dos assentados como sujeitos de direito à terra reformada, ao trabalho associado e agroecológico e à educação escolar no ensino básico ao superior. Nessas práticas de resistência/reexistência identifiquei pedagogias que se estruturam a partir das seguintes matrizes formadoras: o movimento; a autogestão e a relação com a natureza; a práxis, a pesquisa e a alternância pedagógica.

O diagrama abaixo ilustra esse processo da formação dos camponeses no Pará:

A pesquisa mostrou que, na medida em que os movimentos foram capazes de integrar suas lutas pela terra, pelo trabalho e pela educação, as pedagogias correspondentes a tais lutas se potencializaram mutuamente, favorecendo a construção de uma esfera educativa omnilateral entre os camponeses assentados. Nesse contexto, os movimentos e suas redes abriram no âmbito escolar e acadêmico um espaço de legitimidade para os saberes tácitos dos camponeses, acumulados em suas práticas de autogestão cooperativista e de transição para a produção agroecológica. Tal legitimidade contribuiu para que as matrizes pedagógicas da práxis, da pesquisa e da alternância pedagógica ganhassem novo vigor nas instituições educativas, favorecendo os estudantes a desenvolverem uma nova postura diante do conhecimento científico e técnico. Uma postura ativa, balizada pela curiosidade epistemológica e pelo interesse em compreender cientificamente a realidade para transformá-la em favor de seus propósitos. Ao mesmo tempo, o acesso ao conhecimento acadêmico, potencializou o trabalho de produção e geração de renda dos camponeses, no sentido da materialização, ainda que parcial, dos princípios agroecológicos e econômico solidários.

Ao analisar esse processo, foi possível constatar que os camponeses formam uma categoria social capaz de renovar sua existência - e como parte dela sua identidade e seus modos de vida -, no plano da disputa por direitos e por um novo projeto de desenvolvimento para o campo. A evolução histórica da mobilização política, educacional e econômica dos camponeses do sudeste do Pará expressa essa capacidade de renovação, cujo aspecto estruturante foi o “costume de movimento” e a organização em redes de luta. Tanto o costume de movimento como as redes, fortaleceram os camponeses nas suas disputas. Nesse contexto de contendas, os camponeses lograram a consolidação de algumas políticas públicas no sudeste do Pará, as quais contrariam o modelo de desenvolvimento rural hegemônico na região, o agronegócio. Sob tal prisma, se destaca o Pronera, por meio do qual o acesso às instituições públicas de ensino, historicamente restrito às elites (com alguns âmbitos já ocupados por classes subalternas urbanas), foi democratizado aos camponeses. No âmbito do Pronera, a presença militante dos movimentos camponeses e de suas redes possibilitou que as racionalidades científicas e técnicas dessas instituições do Estado fossem alteradas. As alterações, por vezes mínimas, se fizeram notar, por exemplo, quando os camponeses se afirmam como sujeitos de aprendizagem nos cursos técnicos e universitários da educação do campo, quando esses cursos se tornam permeáveis a bases epistemológicas das teorias críticas e complexas ou quando se reconfiguram metodologicamente, passando de modelos de ensino bancários a modelos onde o diálogo e a participação passam a ser valorizados.

Contudo, há limites para o avanço desse processo democrático e de remodelagem das instituições educativas. A natureza e a lógica do modo de produção capitalista marcam as estruturas e as relações interpessoais de nossa sociedade, prejudicando o sentido que os movimentos camponeses pretendem imprimir aos processos educacionais e aos processos produtivos, que a

educação ajuda a explicar e transformar. Em suma, é entre avanços e limitações que os assentados do sudeste do Pará, pelo “costume de movimento”, podem ressignificar a relação trabalho-educação na educação do campo, a partir da agroecologia e da economia solidária.

A seguir, recupero e analiso os principais elementos abordados na pesquisa, que ajudam a elucidar o processo de formação dos camponeses, considerando as três dimensões de luta nas quais ele se dá. Desse modo pretendo, finalmente, defender a tese de que, no contexto atual da questão agrária brasileira, a tríade agroecologia – economia solidária – rede de movimentos é o que renova a relação trabalho-educação, reafirmando-a e sustentando-a como cerne da educação do campo, de modo a contribuir com a resistência camponesa.

5.1. A luta pela terra

A terra se constitui em um bem primordial para a reprodução cultural e material do campesinato, mas também é um fator estruturante da reprodução do capital. Por isso, a disputa pela terra é um fator central na oposição entre camponeses e capitalistas. Para caracterizar os fatores pedagógicos da luta pela terra na perspectiva dos camponeses do sudeste paraense, recuperei o processo histórico de territorialização do trabalho e do capital na região, que culminou nos dois projetos de desenvolvimento rural antagônicos na fronteira amazônica: um orientado à reprodução ampliada do capital (denominado de agronegócio) e outro direcionado à reprodução ampliada da vida.

O Estado cumpriu papel decisivo na consolidação do projeto de desenvolvimento do agronegócio. Pelo menos quatro estratégias estatais puderam ser verificadas nesse processo: o uso da violência (do exército e da polícia) e da impunidade, objetivando a coerção das lutas camponesas e a negação dos direitos humanos; a oferta de incentivos fiscais e financeiros, orientada à promoção do latifúndio e da produção de *commodities*; a criação de infraestruturas como respaldo à produção e circulação de duas mercadorias, o gado e o minério; a realização de campanhas migratórias, para atrair mão de obra para a região.

Este modelo de desenvolvimento começou a ser implementado no sudeste paraense a partir do final do séc. XIX, mas se consagrou a partir dos anos 1960, sob o regime da ditadura, e foi aprofundado dos anos 90 em diante, sob o regime democrático. Cada um desses marcos histórico significou também o aprofundamento dos impactos socioambientais gerados pela mercantilização da natureza na região. Socialmente, se destaca o trabalho explorado na forma extrema, análoga à escravidão; ambientalmente chamam atenção o desmatamento, as queimadas, o alagamento das áreas de barragens, a contaminação de solos e água por metais ferrosos. Em todos os casos, ao longo da história, os passivos ambientais gerados pelo capital foram coletivizados, sobretudo, junto

às populações rurais, enquanto os rendimentos econômicos foram privatizados pelos setores do capital.

Neste projeto de desenvolvimento foi fundamental aos capitalistas, primeiro, o controle dos meios de comercialização (sistema de aviação) e, depois, a privatização da terra (mediante doação pública e grilagem). A privatização da terra fez surgirem as figuras do camponês posseiro e do fazendeiro proprietário e grileiro, que foram se transformando ao longo da história, em seus propósitos e formas de atuação.

O fazendeiro se tornou um agente entre os senhores da terra, que passaram a ser representados, sobretudo, por sociedades anônimas e bancos. Junto a essas personalidades jurídicas foram incorporadas famílias das velhas oligarquias do sudeste paraense, tais como a família Mutran, enquanto outras, no entanto, continuam mantendo o latifúndio improdutivo como reserva de renda futura. Independentemente do agente capitalista, o sistema de reprodução do capital no sudeste do Pará sempre foi marcado pela violência contra o campesinato e pela degradação da natureza.

Para ocultar essa vocação degradante e construir sua hegemonia, durante a ditadura, o capital e o Estado tentaram dissimular os reais interesses que motivaram as campanhas migratórias dos nordestinos para o sudeste do Pará, os investimentos em infraestrutura e a política de distribuição de terras. Publicidades estatais, em rádios e TVs, funcionavam como instrumentos ideológicos e pedagógicos nessa dissimulação. Havia aí uma manipulação do imaginário dos camponeses nordestinos que, ávidos por terra e trabalho, seriam atraídos para o sudeste do Pará onde, ao contrário do prometido pelas propagandas, nunca ganhariam terra e nem encontrariam emprego (HÉBETTE, 2004b). A partir dos anos 1990, especialmente nos anos 2000, os expedientes ideológicos e pedagógicos do capital e do Estado se intensificaram por meio de outros veículos. Em paralelo à manipulação do imaginário dos camponeses e da população em geral, por meio da mídia, há propagandas que enaltecem o PAC como uma política de interesse de todos e outras de responsabilidade social da Vale, empresa que também criou escolas voltadas para os trabalhadores na região, a fim de transmitir seu ideário às novas gerações de trabalhadores.

Resistindo na terra, os camponeses se organizaram em movimentos e através deles se fizeram representar politicamente, conquistando políticas públicas (de assentamento, assistência técnica, aquisição da produção, educação etc), que permitiram o delineamento de um modelo alternativo de desenvolvimento.

O campesinato se formou no sudeste do Pará a partir da falência da economia gomífera, no início do séc. XX. Desse período até o começo dos anos 60, a resistência era constituída pelo agrupamento de algumas famílias, que se isolavam na mata e se fortaleciam no território pela solidariedade intra e interfamiliar. Os camponeses conquistaram desse modo uma estabilidade relativa sobre a terra e desenvolveram práticas e saberes de agriculturas ecológicas, se aproveitando

da base de conhecimento indígena. Angelim, demarcando o status da questão socioambiental e a liberdade política desse “campesinato florestal”, salienta que sua organização se fazia em rodas de conversa, “debaixo das árvores” ainda existentes naquela época.

No âmbito da ditadura civil-militar, a expansão da fronteira fez com que esta estratégia de resistência não tivesse mais efeito. Para se manterem na terra, os camponeses teriam que resistir por meio da união do maior número possível de famílias, amigos e vizinhos e pelo enfrentamento armado dos posseiros com jagunços, polícia, exército. Neste contexto, emergiu a organização sociopolítica dos posseiros, mediada por setores progressistas da Igreja Católica, que, driblando o sistema repressivo do Estado, desenvolveram um aparato importante de educação e de conscientização dos camponeses: as CEBs. Os camponeses estavam impedidos de lutar por meio de sindicatos rurais, que eram aparelhados pelo Incra. Nesse contexto, os camponeses foram constituindo uma identidade posseira e, por meio dela, se mantiveram unidos nas lutas pela terra. Considerando o fato de que os camponeses não gozavam de liberdade política e de que a abertura da fronteira já fazia do desmatamento um problema na região, Angelim salienta que os camponeses se organizavam para lutar às escondidas, “por detrás de algumas árvores”.

Por fim, a partir dos anos 1980, com a recuperação da democracia de um lado e com o avanço do capital de outro, o campesinato mudou o patamar de sua organização sociopolítica, passando de pequenos agrupamentos, cujas lutas eram mediadas pelas CEBs e orientadas para a defesa da posse da terra, à organização em movimentos e redes. Os movimentos defendem a reforma agrária e se mostram capazes de mobilizar massas camponesas e de se desdobrar em novos movimentos preocupados em defender a diversidade e os direitos de grupos específicos, tais como as mulheres extrativistas. Nesses contextos de movimentos, os camponeses se unem a partir de identidades tais como: sem-terras, agricultores familiares e quebradeira de coco. No processo de construção de cada uma dessas identidades emergem formas variadas de: solidariedade de classe; caracterização e enfrentamento aos opositores; disputa do Estado como esfera de construção da hegemonia e reivindicação da reforma agrária. Nesse sentido, os movimentos significaram um avanço na representação sociopolítica dos camponeses, permitindo que tal categoria passasse a falar por si mesma, sem a necessidade de mediadores. Nesse processo, destacam como fundamental a formação das lideranças camponesas do sudeste do Pará e, nessa formação, o papel das escolas de educação popular dos próprios movimentos e da própria luta pela terra, que representa uma matriz geradora de conhecimento sendo, portanto, também considerada uma escola.

Diante das lutas coletivas dos camponeses e das conjunturas políticas geradas no conflito da questão agrária do sudeste do Pará, o Estado criou inúmeros assentamentos nos anos 90. A conquista da terra constituiu um marco na legitimação dos camponeses como sujeitos de direito: a legalidade de seu vínculo com a terra habilitou-os a seguirem em movimento, lutando em prol do

direito à educação, ao crédito, à saúde etc, ligados à satisfação de suas “liberdades instrumentais e substantivas” (SEN, 2000), como requisito de permanência na terra. Um dos aspectos dessa luta foi a construção de parcerias dos movimentos com um novo conjunto de entes mediadores, tais como ONGs e grupos universitários, que promovessem, por exemplo, a aproximação dos camponeses com os conhecimentos agrícolas adequados ao bioma amazônico. As lideranças dos movimentos compreenderam que seria necessário apoiar os camponeses para ocuparem o solo sem degradá-lo, recuperando a floresta devastada e constituindo agriculturas de estilo ecológico, de modo a minimizar os impactos da agricultura sobre o meio natural do qual depende a reprodução camponesa. Neste contexto, inicialmente, as mediações sociotécnicas eram necessárias, já que a base de saber do campesinato florestal havia sido degradada com os processos de expropriação e violência contra os camponeses na ditadura. Considerado este cenário, Angelim argumenta que as organizações camponesas atuais se organizam “sem as árvores”, mas justamente para que elas possam reaparecer, como marco da ética socioambiental camponesa.

Este horizonte do modelo camponês de desenvolvimento do campo encontrou obstáculo no caráter precário das políticas de reforma agrária. A reforma agrária se restringiu, durante o período ditatorial, à colonização; na retomada do regime democrático foi reduzida a uma política de assentamentos, já que o Estado não garantiu aos camponeses os direitos complementares para que pudessem transformar as terras de exploração em terra de trabalho. Ao contrário, a tendência predominante nos sucessivos governos durante regime democrático foi de promover a concentração dos recursos públicos agrícolas para as elites, para financiamento da pecuária, por exemplo. A distribuição de terras para os camponeses, dentro da aliança capitalistas-Estado, significou um dispositivo facilitador da expansão da fronteira.

Para os camponeses, no entanto, os assentamentos significaram uma encruzilhada social. Nesta encruzilhada, um caminho apontava para o pauperismo e para a integração subordinada às cadeias produtivas do agronegócio, cuja linha de chegada seria o abandono da terra pela venda ilegal. Outro caminho sinalizava para o “costume de movimento”, que significa a incorporação pelos assentados, no seu cotidiano, da continuidade da luta coletiva em prol do reconhecimento do campesinato como sujeito coletivo de direitos.

Na tese, focalizei o caminho que apontou para o costume de movimento e, nele, identifiquei práticas de resistência e de reexistência camponesa ligadas à produção em transição agroecológica e ao trabalho associado da economia solidária.

5.2. A luta pelo trabalho

Observei que as práticas de transição agroecológica e de trabalho associado fazem parte do repertório de ação dos movimentos e que, por meio delas, os camponeses desenvolveram na região

processos singulares de trabalho, visando produzir em sintonia com o bioma local e melhorar seus rendimentos agrícolas.

Nessa tentativa, os camponeses do sudeste do Pará começaram a amadurecer uma cultura do trabalho em que a autogestão e a natureza se transformam em “escolas”. Utilizo aqui o termo escola em sentido amplo, para demonstrar que a experiência dos camponeses no mundo do trabalho das cooperativas e da produção ecológica gera um conjunto complexo de conhecimentos técnicos, políticos e comportamentais. As tentativas dos camponeses de autogerirem seus empreendimentos, no sudeste do Pará, favoreceram, por exemplo, situações de busca de entendimento pelo diálogo provocaram o desenvolvimento de habilidades relacionadas à participação, ao exercício da liderança democrática, à administração, contabilidade e viabilidade econômica das cooperativas, entre outras. Um aspecto importante para compreender os limites postos ao aprofundamento e generalização dessas habilidades e dos princípios da economia solidária que elas encarnam, é o perfil dos camponeses envolvidos nos empreendimentos cooperativos estudados na tese.

A FECAT, ligada ao movimento sindical, é um empreendimento massificado e disperso em vários assentamentos (incluindo aqueles de difícil acesso) de sete municípios do sudeste do Pará, o que dificulta a reunião dos sócios e mesmo o processo de autogestão. Entre seus cooperados se encontram históricos de vidas marcadas por sucessivas expropriações e violações de direitos, pela experiência de competição no garimpo e pela desinformação, que ajuda a confundir o cooperativismo popular com as “cooperfraudes”. O tipo de política de reforma agrária vigente fez com que trabalhadores assim tenham chegado aos assentamentos muitas vezes sem vivenciar as experiências de luta organizada pela terra, que ajuda no desenvolvimento da consciência de classe e influi positivamente na postura solidária esperada pelas cooperativas. Ademais, as políticas de assentamentos costumam separar os grupos unidos pela luta, impedindo que práticas de reciprocidade, eventualmente experimentadas nos acampamentos ou nas experiências pregressas dos camponeses, reverberem nos assentamentos e nas cooperativas.

Ainda considerando a relação entre o perfil dos cooperados e o enraizamento de práticas democráticas nas cooperativas, mediadas pelos saberes do trabalho e da participação, a experiência da FECAT mostra que formar para a cooperação não é algo viável sem que os trabalhadores percebam os benefícios concretos do trabalho associado. Daí a importância de gerar instrumentos de socialização das informações, tais como planilhas de balanço financeiro e encontros para apresentá-las. Contudo, como comunicar essas informações, organizadas segundo os cânones da contabilidade, para cooperados analfabetos? Como construir instrumentos contábeis, que reflitam os ganhos não monetários da prática cooperativista ou mesmo realce a importância do comportamento econômico da reciprocidade para a geração de renda? Uma necessidade educativa aponta para outras duas necessidades: a elevação de escolaridade enquanto formação geral para os sócios jovens

e adultos e a formação profissional dos gestores das cooperativas para que possam construir instrumentos de apoio à autogestão. O desafio do pertencimento ao empreendimento autogerido aponta para o acesso à informação e para a capacidade de analisá-la, segundo objetivos previamente estabelecidos. No caso da FECAT os objetivos são a geração de renda a partir da comercialização, o barateamento dos custos de produção por meio da compra coletiva de insumos e uso coletivo de equipamentos, bem como a ampliação da base de sócios.

Para satisfazer essas necessidades, as lideranças da FECAT buscaram respaldo nos próprios movimentos a que estão ligadas e, por intermédio deles, junto a parceiros mediadores do conhecimento sociotécnico: a Fase, a Enfoc e a Coopserviços. No bojo dessas práticas de formação, e no processo de participação das lideranças cooperativistas sindicais nas lutas por educação do campo, o termo economia solidária foi se tornando uma categoria *êmica*⁶⁷, que ajuda a reorientar o sentido político da prática associativa da FECAT, e a distingui-la dos propósitos do sistema OCB. Na dimensão da formação profissional, um importante canal para a formação cooperativista dos sindicalistas foram os cursos de ensino médio integrado ao Ensino Profissional da EFA.

Cumpra aqui ressaltar que não há nenhuma instituição pública de formação para a economia solidária, no sudeste do Pará, ativa e disponível para atender às demandas dos camponeses cooperados: um projeto de extensão frágil dentro da própria Universidade, a incubadora de cooperativas da Unifesspa, tem pequena penetração junto aos camponeses. O ente formativo do Sistema S dirigido aos trabalhadores rurais, o SENAR, está absolutamente ligado ao agronegócio. A Emater, por muito tempo, sofreu um desmonte na região e em sua lenta reconstrução ainda não foi inserida a pauta da economia solidária.

Já no caso das quebradeiras de coco, o perfil das sócias - mulheres mais velhas, herdeiras da cultura do babaçu -, e seus objetivos iniciais - complementar a renda familiar pela produção coletiva a partir do extrativismo, promover a preservação e uso múltiplo do babaçu e favorecer a autonomia feminina - geram outras necessidades e possibilidades educativas. Entre as quebradeiras, a prática tradicional de lida com o babaçu, incorporada ao sistema cooperativista das mulheres, faz com que o diálogo e a participação, entre outros aspectos da pedagogia associativista, se realize entre as mulheres. As quebradeiras têm muito mais espaço de encontro do que os cooperados da FECAT, pois se reúnem para coletar e processar o babaçu, se protegendo também da violência de gênero. No tempo em que passam juntas, aproveitando aspectos da cultura tradicional, como cantos de trabalho, transmitem de geração a geração os saberes agroextrativistas de base ecológica e colocam em prática um “costume das companheiras daqui de resolver as coisas conversando” (Areca). A memória da opressão vivida pelas mulheres em casa e no sindicalismo é sempre retomada pelas lideranças para realçar entre as gerações mais novas de quebradeiras a postura do diálogo. Vejamos:

67 O termo *êmica*, emprestado da antropologia, equivale ao termo nativa.

A gente não quer repetir aqui o que a gente já sofreu e esse sofrimento, da gente ser calada, é lembrado assim com as meninas, pelas companheira, na forma de um exemplo que a gente precisa escutar, precisa dialogar pra todos ficar contente com a decisão e permanecer no grupo (Areca).

Por meio de um sistema de representação por núcleos municipais, que integra as diferentes instâncias de diálogo e decisão, as mulheres se sentem representadas nos rumos dados à cooperativa. Diferentemente das cooperativas sindicais, as quebradeiras repassaram a gestão da cooperativa para uma assessoria contratada, vislumbrando formar a nova geração de suas filhas para assumirem essa função. Portanto, também neste caso, a experiência de autogestão aponta para necessidades formativas.

No que tange à formação para a agroecologia, na FECAT, a pesquisa mostrou que se trata de um enfoque recente, tendo como foco a juventude, a partir de um projeto financiado pela Petrobras. A agroecologia não é uma bandeira do movimento sindical da Fetagri, sendo defendida, sobretudo, pelas lideranças das cooperativas que, a exemplo de Carvalho, presidente da FECAT, se formaram na EFA e/ou têm na memória toda a prática de formação agrotécnica iniciada pelo CAT/UFPA nos anos 80/90, em parceria com a FATA (organização sindical). Foi no âmbito do CAT/FATA que emergiu o primeiro projeto de formação agrotécnica dos camponeses que apontava para estilos ecológicos de agricultura, mas também para a potencialização do trabalho cooperado como fator de geração de renda. No entanto, o projeto não foi capaz de enraizar a perspectiva da produção ecológica no movimento sindical, a ponto de favorecer que ela fosse mantida como uma diretriz política na passagem da FATA (abrangeia seis sindicatos da região) para a Fetagri (criada para representar os sindicatos de todos a região sudeste do Pará).

Já a cooperativa das quebradeiras de coco tem a componente ecológica incrustada na identidade sociopolítica do MQCB. As quebradeiras transmitem os saberes ecológicos da lida com o babaçu, que se complementa com o cultivo de hortas e roçados nos quintais de suas casas, por meio de cantos de trabalho e de conversas informais enquanto estão coletando ou processando o coco. Contudo, as quebradeiras não reconhecem a tradição como a única fonte de saber de que necessitam; para defender politicamente sua atividade promovem palestras de formação e informação sobre as funções ecológicas dos babaçuais e, de posse desse conhecimento, se colocam diante de seus opositores e do Estado, a fim de obter a licença ou o direito de manterem sua atividade econômica. O conhecimento agroecológico relacionado ao extrativismo é uma arma política neste caso, além de um instrumento técnico para a produção.

A pesquisa constatou que os agentes públicos responsáveis pela difusão do conhecimento agrícola não realizam, no sudeste do Pará, a formação agroecológica dos camponeses. Os programas de ATES/ATER são terceirizados e praticamente irrelevantes diante da demanda regional. A Embrapa produz e difunde pesquisas na direção contrária à da agroecologia. É o MST, por intermédio do IALA, e a CPT que consolidam a maior parte da experiência formativa em

agroecologia, fora do âmbito da escola. A CoopServiços, que atuava com assistência técnica e extensão rural com enfoque agroecológico, não pôde sustentar-se diante das intermitências dos contratos de ATER/ATES.

Das práticas da CPT e do MST emergem pedagogias de formação para o trabalho que apontam para a necessidade da experimentação e para o diálogo de saberes como fonte primordial de conhecimento agroecológico. É na prática, testando as técnicas agrícolas provenientes da experiência e as emanadas da ciência, que se pode chegar ao conhecimento sobre a agroecologia amazônica. Contudo, esses agentes formadores não separam a dimensão técnica da dimensão política da agroecologia, defendendo-a como uma teoria e uma prática de autonomia camponesa. Neste caso, afirmam que a formação para a agroecologia é também um processo de conscientização da classe trabalhadora, que não pode ser promovida apenas com palavras. É preciso que os processos educativos favoreçam a percepção dos camponeses sobre as vantagens objetivas da agroecologia em relação ao pacote da agricultura industrial. Daí a importância das visitas didáticas a experiências agroecológicas promovidas por camponeses que estavam à beira da falência pela adoção do pacote da revolução verde e se reergueram por meio da transição para a agroecologia.

Nas citadas práticas de formação sociotécnicas circularam assentados e assessores. Angelim atuou da Fata/CAT à CoopServiços, Uxi da FECAT, no projeto juventude e cooperativismo, à CPT/na parceria com o MST; nesse processo foram se formando como educadores populares de jovens e adultos em agroecologia e economia solidária. Uso a expressão educadores populares porque tais profissionais aprenderam a mediar a relação dos camponeses com o conhecimento (agroecológico e associativo) não como um receituário, mas a partir do diálogo problematizador. Neste processo, mobilizaram também as pedagogias da luta pela terra. Por exemplo, no projeto juventude e cooperativismo, Uxi se inspirou nos núcleos de base do MST para dinamizar a organização e o protagonismo juvenil entre os participantes, incrementando a proposta do projeto apresentado à Petrobras, que trazia como princípio a metodologia “de camponês a camponês”⁶⁸. Os jovens puderam, assim, se colocar como sujeitos nos processos de decisão do projeto e trocar entre si, com a facilitação do técnico, conhecimentos agroecológicos. No entanto, essa não foi a realidade geral e permanente no projeto. Técnicos que não viveram nessa rede de formação sociopolítica e sociotécnica dos movimentos sociais, se aproximando da perspectiva técnica defendida pela Embrapa, atuaram no projeto em perspectiva contrária a do protagonismo juvenil e da experimentação agroecológica. Cobravam dos jovens que implantassem exatamente o croqui de plantio de frutíferas pré-definido no projeto, frustrando expectativas de produção diversificada e integrada de muitos deles. Alguns técnicos chegavam inclusive a estimular a juventude a utilizar

⁶⁸ Trata-se de uma metodologia de extensão participativa para potencializar os saberes das próprias comunidades. Ela implica na assistência direta aos camponeses por outros camponeses, no que se refere a técnicas e práticas de produção e organização entre eles.

adubos químicos e agrotóxicos nas unidades produtivas do projeto, em detrimento do uso dos recursos naturais disponíveis nos lotes. Ao lidar com uma visão de curto prazo, redutora do sentido da agricultura para os jovens, os técnicos consideravam que os métodos químicos de fertilidade e manejo de pragas promoveriam maior produtividade de frutas e por isso não haveria contradição em utilizá-los parcimoniosamente no projeto de agroecologia.

Ainda sobre o mundo do trabalho, a tese mostrou que tanto as práticas de formação para a economia solidária quanto para a agroecologia sofrem permanentemente interferências do agronegócio, porque ameaça a base material ligada à experiência produtiva.

Ao falar em formação refiro-me à indissociabilidade entre teoria e prática, seguindo a concepção freireana da práxis/diálogo, como fundamento da aprendizagem. Nessa perspectiva, Freire (2005) afirma que o real, ao tornar-se “destacado-percebido”, por meio da reflexão sistemática, crítica e histórica - intrínseca à curiosidade epistemológica e à rigorosidade metódica no ato de conhecimento -, traz para a consciência as relações entre as parte e o todo de um fenômeno. Com isso se permite apreender as causalidades, os determinantes e os condicionantes do objeto de conhecimento, de modo a subsidiar a prática de intervenção na realidade. A realidade modificada pode se voltar como dúvida teórica aos sujeitos de conhecimento, tornando o ato de conhecer um processo que se espirala e amplia cada vez mais.

A prática, no caso da agroecologia e da economia solidária, demanda recursos materiais, tais como terra, sementes, insumos orgânicos, investimento em unidades de processamento do produto e capital de giro. No caso das quebradeiras de coco, muitas não possuem a terra, estão fora das políticas de reforma agrária, sofrem retaliações na coleta do babaçu em propriedades privadas - mesmo em municípios onde vigora a Lei do Babaçu Livre - e não conseguem impedir que os criadores de gado derrubem as palmeiras para a formação de pastagem. Já em relação aos assentados, condição dos participantes da FECAT, estes correm o risco de serem retirados da terra para abrirem espaço à mineração ou aos reservatórios das hidrelétricas. Os camponeses, que se mantêm na terra, têm que se esforçar para tentar garantir condições ambientais e econômicas mínimas de transição agroecológica. As condições ambientais neste contexto são prejudicadas, pois os assentamentos têm: rios e solos gradativamente contaminados pela mineração; o ar poluído pelas queimadas; e a fauna polinizadora afetada por tais fatores e pela inserção de eucalipto transgênico na região. No que se refere às condições econômicas para aquisição de insumos produtivos, as famílias são quase que completamente desassistidas pelo Estado. Os entrevistados foram unâimes em afirmar que o banco responsável pela liberação do Pronaf tem como diretriz na região financiar apenas a produção de gado. Não há registro de que tenha sido liberado nenhum Pronaf Agroecologia, conforme se pode confirmar por meio do relatório de atividades de 2010 do Incra na superintendência regional 27, sediada em Marabá. Neste mesmo relatório se registra que de 71.868

famílias apenas 107 contratos foram gerados no âmbito do Pronaf ou outro crédito de produção (INCRA, 2010, p. 98). Essa realidade geral de depreciação do direito ao crédito prejudica não apenas os camponeses cooperados da Fetagri, mas também as quebradeiras de coco assentadas.

Em todos os casos, seja pela interferência do agronegócio, seja pela deficiente política de reforma agrária, a aprendizagem agroecológica, que depende da estabilidade dos agricultores sobre a terra, da implantação dos cultivos e criatórios e da observação e manejo dos mesmos, é prejudicada. Este mesmo contexto prejudica ainda a aprendizagem da autogestão nos empreendimentos econômicos, já que estes não podem contar com apoio do Estado para resguardarem sua vitalidade econômica. O Estado tem uma ação diminuta na linha de estrutura produtiva na região⁶⁹; a capacidade produtiva dos sócios e a capacidade estratégica dos empreendimentos em se posicionarem no mercado são os esteios para a existência dos empreendimentos, que dão sentido à aprendizagem autogestionária. Como o mercado é competitivo e a economia local toda estruturada em favor da pecuária e mineração, em situações de crise, os empreendimentos não têm onde encontrar socorro financeiro. Sob tal perspectiva, a dimensão imaterial da educação se cruza com a dimensão material, sendo impossível discutir a formação em agroecologia e em economia solidária sem levar em conta fatores como estabilidade na terra, acesso a crédito e qualidade ambiental.

É importante ressaltar algumas iniciativas ainda embrionárias, mas que apontam para um caminho de fortalecimento dos empreendimentos dos camponeses. A Coofama (ligada à FECAT) e a Cooperativa das quebradeiras de coco de babaçu começaram a estabelecer inter cooperação na comercialização de seus produtos. A ação é localizada e informal, no que diz respeito aos acordos e formas de efetivar a comercialização. No entanto, ela pode ser o gérmen de uma rede de economia solidária inter movimentos que inclua, por exemplo, um sistema alternativo de crédito para os camponeses associados e para as próprias cooperativas. Há, nesse ponto, uma necessidade educativa, já que os atores envolvidos com as cooperativas pesquisadas, que são braços econômicos dos movimentos, não portam os conhecimentos necessários para criar tal rede.

5.3. A luta pela educação

A ação coletiva do campesinato do sudeste do Pará confere um novo significado à relação desse grupo social com o conhecimento técnico-científico, que as instituições escolares e universitárias têm por função difundir. Antes da atuação dos Movimentos Sociais, a escola era vista

⁶⁹ Refiro-me aqui aos números da “Rota Estrutura produtiva” do Incra na Superintendência 27. Os dados apresentados em 2015 confirmam que apenas 6 dos 505 assentamentos são beneficiados nesta rota, sendo que 5 desses assentamentos têm mais de 10 anos de criação. Fazem parte da estrutura produtiva o Programa Terra Forte e as emissões de Declaração de Aptidão do Pronaf (DAP). O Programa Terra Forte objetiva “Implantação e/ou modernização de empreendimentos coletivos agroindustriais em Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, criados ou reconhecidos pelo Incra, em todo o território nacional” (INCRA, 2015).

pelos camponeses como um instrumento de ascensão social e econômica fora da terra; estudar era sinônimo de abandono da identidade camponesa e da vida rural. Com a experiência da organização sociopolítica em movimento, estudar passa a ser um meio de permanência no campo. Os camponeses foram se dando conta que poderiam incrementar seus saberes do trabalho e de luta, melhorando sua qualidade de vida, por meio da elevação da escolaridade. Nesse contexto buscaram ampliar suas oportunidades educativas, pressionando o Estado para conquista de um direito que lhes foi historicamente negado ou a eles oferecido na perspectiva desenraizadora da educação rural.

A criação da Escola Família Agrícola (EFA) de Marabá refletiu exatamente essa busca. Nesse sentido, as perspectivas da agroecologia e do cooperativismo foram incorporadas no ensino médio integrado ao técnico em agropecuária, mas de um modo restrito, sendo apresentadas como técnicas importantes para se alcançar a fixação dos jovens no campo. A tarefa de favorecer a sucessão geracional nos lotes desviou a escola do seu papel de formar sujeitos do conhecimento e nesse sentido a dimensão técnica da agroecologia e do cooperativismo foram separados de suas dimensões políticas e filosóficas. Essa redução, no ensino médio, só pôde ser superada quando, a partir dos acúmulos do Pronera, a educação do campo se consolidou como o projeto educativo correlato aos interesses dos camponeses da região, se tornando bandeira comum de luta de uma rede de movimento.

O Pronera, marco do processo de construção da educação do campo, no sudeste do Pará, chegou à região por meio da UFPA, se ampliando para o ensino superior e chegando ao ensino médio, primeiro na EFA e, depois, no IF/CRM.

Na Universidade, o Programa se iniciou por meio de um projeto de EJA, na modalidade de extensão. O projeto, no entanto, não chegou a suprir a demanda apresentada pelas cooperativas da região, que enfrentavam dificuldades de autogestão devido à baixa escolaridade de muitos sócios, entre outros fatores. Diante das fragilidades da equipe do projeto Pronera/EJA não foi possível incorporar os preceitos da educação do campo e como parte deles o trabalho como princípio educativo, desde o início da proposta. Isso colaborou para que os cooperativistas evadissem das salas de alfabetização. Tanto os professores da Universidade, responsáveis pelo Pronera, ainda não tinham se apropriado do debate sobre educação do campo, quanto os alfabetizadores não apresentavam elementos para promover o trabalho como princípio educativo em suas práticas. Tais práticas eram caracterizadas muito mais pela transmissão do que pelo diálogo e pela práxis. Portanto, as pautas da agroecologia e da economia solidária, como questões do trabalho, sequer apareciam. Nesse contexto, o conteúdo é que direcionava a prática de EJA e não o sujeito educando – trabalhador – e suas necessidades e potencialidades educativas. Logo, não havia espaço para que os educandos emergissem no cotidiano das salas de aula como sujeitos de conhecimento, tal como se colocavam no mundo do trabalho associativo, por exemplo. Aos poucos, conforme esses

docentes universitários foram se aproximando da rede nacional do Movimento Por Educação do Campo, que havia gestado a ideia e construía as práticas de educação do campo, então puderam também se apropriar dos preceitos da educação do campo. Isso contribuiu para que as próximas ofertas do Pronera na região fossem qualificadas, no sentido de assumir o trabalho como princípio educativo. Neste processo, os militantes do MST e da Fetagri, envolvidos nos projetos de EJA do Pronera, também foram se educando e aprendendo o que é e como construir a educação do campo.

A política de educação do campo do Pronera, em âmbito nacional, foi reorientada, privilegiando a educação superior. A mudança de rumos fez com que a EJA também fosse desprestigiada na região. No ensino superior, o Pronera abriu possibilidades de cursos de agronomia para os assentados da reforma agrária. No sudeste do Pará, um grupo de docentes da UFPA (alguns lecionaram na EFA, outros atuaram na formação sociotécnica de trabalhadores pela CAT), em parceria com o MST e aproveitando o legado do grupo de Jean Hébert, se inspiraram nas pedagogias da luta da terra e nas pedagogias do trabalho (associado e agroecológico) para formar um curso de agronomia no qual a noção de trabalho como práxis fosse tramada como conteúdo e forma da educação. A perspectiva de trabalho remetia diretamente às práticas de reexistência dos camponeses na terra, por meio da agricultura ecológica e das cooperativas. Mas, novamente, não foi possível ir muito além de uma abordagem genérica dessas pautas, pois não havia uma base de conhecimento suficiente na literatura para o aprofundamento do debate sobre agroecologia e cooperativismo na fronteira amazônica. Um cenário semelhante a este, em relação ao lugar da agroecologia e da economia solidária na formação dos camponeses, foi encontrado nos projetos do Pronera de nível médio, desenvolvidos pela EFA.

Na EFA, o movimento sindical e mediadores socioeducativos da escola, especialmente membros do CAT/UFPA, situaram as perspectivas agroecológica e cooperativista no currículo do Pronera, como contribuição para a territorialização do campesinato e, portanto, como elementos importantes à formação dos alunos. Tal formação visava preparar os jovens para atuarem como educadores populares agrícolas junto aos camponeses assentados. Para tanto, os estudantes necessitavam compreender o contexto que gera limites e possibilidades para a atividade agrícola camponesa na região. Para isso, as pedagogias da luta pela terra foram transportadas para a escola, ajudando na formação da consciência política dos estudantes acerca da realidade (desigual e excludente) do campo no sudeste do Pará. Estudantes, que não tinham experimentado a luta pela terra, tal como Guarandi, foram levados pela escola a participar de ocupações e atos pela reforma agrária, tendo a chance de, no enfrentamento com a polícia, por exemplo, tornar seu “corpo consciente” da desigualdade enfrentada pelos trabalhadores rurais na região. A EFA foi construída como uma escola claramente dirigida à formação da consciência de classe e ao domínio técnico das ferramentas de trabalho, com o desafio de concatená-las à formação escolar geral. A EFA foi a

primeira experiência da pedagogia da alternância no sudeste do Pará. O suposto pedagógico era de que os futuros técnicos só poderiam ensinar aos agricultores o que soubessem e para saberem eles teriam que praticar. As práticas se deram na perspectiva de uma agricultura ecológica e de trabalhos associados para viabilizar a reprodução econômica e cultural do campesinato. A relação trabalho e educação ganhou uma substancialidade nova, pois a EFA tentava formar os futuros técnicos para um tipo de trabalho duplamente complexo: o de educar os camponeses sem torná-los receptores de saberes transmitidos pelos técnicos e o de incentivá-los a se portarem como pesquisadores diante de seus agroecossistemas, ao socializarem os princípios de funcionamento da natureza no bioma amazônico. Nesse contexto, o termo “educação do campo” ainda não era utilizado, embora na prática já se fizessem notar o exercício dos princípios desse paradigma educacional.

Inúmeras dificuldades permeavam o avanço da EFA, entre elas a rotatividade de professores, a insuficiência de recursos públicos e a necessidade de complementação com recursos das famílias assentadas. Além disso, o ensino carecia de conhecimento aprofundado sobre como realizar na Amazônia uma agricultura ecológica e solidária; os estudantes só tinham acesso a uma abordagem geral sobre os temas. Mesmo com tais percalços, sobretudo via Pronera, essa formação foi fundamental para que os jovens pudessem assumir outra postura no mundo do trabalho rural, se integrando em cooperativas, onde passaram a fomentar a perspectiva de produção ecológica. A EFA também foi um espaço fundamental para a formação de docentes, que, depois, se engajaram para a inserção da agroecologia e da economia solidária em projetos educativos dirigidos aos camponeses jovens e adultos.

Todo este processo colaborou para que um grupo de construtores da educação do campo no sudeste do Pará assumisse o debate agroecológico e cooperativista como referências para realçar o projeto de campo em função do qual se delineia o projeto educativo da educação do campo. Um espaço determinante nessa interpretação foi o Fórum Regional de Educação do Campo, a partir do qual a agroecologia e economia solidária se espalharam para o ensino médio integrado ao técnico em agropecuária, por meio do IFCRM, e para o ensino superior voltado à formação de professores, na UFPA, dando novo sentido à pesquisa, à práxis e à alternância como matrizes formadoras.

No ensino médio, essa irradiação foi determinante para se conceber o projeto político pedagógico do campus rural de Marabá do IFPA, mas também o próprio currículo do curso técnico em agropecuária. No ensino superior, esse processo colaborou para a concepção e para o delineamento das licenciaturas por área de conhecimento, sobretudo no caso da licenciatura com habilitação em ciências agrícolas e da natureza, em que a agroecologia ajudou a realçar a interdisciplinaridade do conhecimento.

Um marco histórico nessa construção foi a institucionalização da educação do campo na Unifesspa e no IF/CRM. A institucionalização teve vantagens, no sentido de ampliar as vagas,

permitindo que camponeses, ainda fora do ensino superior, acessassem esse nível educativo, tais como as descendentes das quebradeiras de coco e os assentados não engajados nas organizações sociopolíticas dos camponeses. Além disso, os camponeses conquistaram um espaço permanente na educação pública. Contudo, a institucionalização, nos moldes do Reuni e do decreto de formação da rede de Institutos Federais, impôs desafios à construção da educação do campo na região, tais como manter seus critérios (pedagógicos e gestores) participativos, contrariando as práticas elitistas e antidemocrática historicamente reproduzidas no interior das instituições educacionais em tela (universidade e IF). Enquanto a educação do campo funcionava por meio de projetos, esses desafios não eram tão evidentes, o que se alterou quando ela se tornou parte estável e irrevogável das ofertas educativas. Uma espécie de incômodo com a presença camponesa e com a proposta da educação do campo emergiu no cotidiano das instituições educativas, como um sintoma de que nelas, como em quaisquer outras, há conflitos de projetos, relações de poder e resistências.

Pelo menos dois projetos conflitantes puderam ser mapeados ao longo da presente pesquisa. Um que aponta para a manutenção da vitalidade da educação do campo, enquanto instrumento de resistência camponesa, decorrente da práxis dos construtores da educação do campo, que transitaram entre as lutas pela terra como agentes ou mediadores dos movimentos camponeses e que hoje atuam como docentes ou discentes ou conselheiros na educação do campo.

Estes sujeitos inserem as pedagogias da luta pela terra e do trabalho na educação do campo, mantendo-a conectada com sua materialidade de origem, a disputa por terra e por um projeto camponês de desenvolvimento. São revoluções moleculares que vão sendo estabelecidas nas instituições de ensino, contrariando o elitismo que historicamente as caracterizou. Em tais revoluções, os construtores da educação do campo se afirmam dentro de uma disputa de concepções e práticas educativas.

Uma parte do que ocorre no ensino médio do IF/CRM ilustra essas revoluções moleculares. A agroecologia é incorporada em algumas práticas do ensino, colocando luz sobre a crise agroalimentar e socioambiental, reforçando os vínculos não mercantis dos camponeses com a terra e provocando uma formação interdisciplinar, que realça os estudantes como sujeitos de conhecimento. Aí também a economia solidária é inserida no debate do curso, sublinhando as formas não exploradas de realização do trabalho familiar e associado (complementares entre si), bem como informando os alunos de que a economia camponesa depende da combinação de todos os princípios do comportamento econômico, sem se basear exclusivamente no mercado.

Outro projeto, que também se faz notar no IFCRM e na Universidade, aponta para um afastamento entre as práticas de educação do campo e a perspectiva camponesa de desenvolvimento. Nesse contexto, agroecologia e economia solidária não aparecem como referências formativas dos camponeses. O desvelamento das contradições da realidade, o diálogo de

saberes e o entendimento sobre a complexidade dos processos socioambientais são substituídos por práticas educativas baseadas na transmissão e no descompromisso político com a territorialização dos camponeses. Neste caminho, por onde transitam os trabalhadores da educação, que incorporaram e reproduzem a sombra do opressor (o capitalista do agronegócio), são desconsideradas as pedagogias da luta pela terra, da construção do trabalho associado e agroecológico e mesmo as características da pedagogia da alternância. O acompanhamento das práticas dos estudantes no tempo-comunidade é tratado como algo incompatível com a burocracia que rege o trabalho do funcionário público do IF e com as exigências produtivas da universidade. A permanência dos estudantes jovens na unidade escolar, durante o tempo-escola, é vista como um aspecto da gestão financeira que pode ser barateado; a dimensão pedagógica da imersão não entra no cômputo. Provocar os alunos a verem *in locu* a realidade contraditória em que atuarão, criticando a ação do agronegócio, por meio de visitas didáticas aos grandes empreendimentos hidrelétricos e minerários, é considerado militância e não um projeto sério de formação de professores. Sob tal perspectiva, é considerado anticientífico o ensino que adota como critério de qualidade a consciência de classe e que considera a experiência como fonte legítima de conhecimento e de cultura tanto quando o conhecimento científico. Tais considerações se fundam na compreensão segundo a qual a ciência, tal como se consagrou no meio acadêmico, é a única forma de alcance da verdade e, portanto, do conhecimento, porque os critérios do pensamento científico são politicamente neutros e metodicamente rigorosos e comprováveis.

Na realidade estudada há, portanto, uma disputa de concepções científicas, epistemológicas e pedagógicas, que são também disputas sobre a função social da educação pública. O que está em jogo são os sentidos da educação dirigida aos camponeses: o “o que e como” ensinar, o “por que” do ensino, o “para quem”, o “a favor quem” e o “contra quem” educar. As “pedagogias abissais” têm seus correligionários, que continuam colocando-a em prática para veicular uma compreensão de “ciência abissal”, conformando um obstáculo à educação do campo. A educação do campo, por sua vez, também tem seus partidários e é fortalecida pela ciência “anti-abissal”, alinhada a pedagogias dialógicas e participativas promotoras do conhecimento como fator de resistência (e reexistência) camponesa (ARROYO, 2012; SANTOS, 2007).

Essa disputa coloca luz sobre a capilaridade do projeto hegemônico do agronegócio, mostrando sua presença nas estruturas administrativas das instituições, mas também dentro das formas de pensar e agir de um conjunto de profissionais que constituem essas instituições.

A perspectiva de que as pessoas se comportam no mundo condicionadas pelas situações sócio históricas que viveram faz com que a rede de movimentos se posicione nessa disputa, tentando sensibilizar novos adeptos da universidade (professores, alunos, etc) para as causas do campesinato, por meio da realização de eventos científicos abertos sobre a questão agrária,

exposição fotográficas e outros atos. Dão forma, assim, a uma proposta contra hegemônica de universidade.

Considerando essa realidade instaurada com a institucionalização da educação do campo, Andiroba declarou:

A construção da educação do campo aqui ela tem que ser vigiada a cada dia, pra gente não andar pra trás [...], porque tem muita gente contra, dentro da instituição, e do lado de fora, então, nem se fale. O projeto do agronegócio é muito forte aqui e está [caminhando] pra cima da educação.

Sobre o projeto educativo do agronegócio, a pesquisa de campo mostrou que a mineradora Vale é a principal empresa que tem investido em práticas escolares e não escolares de formação dos camponeses, articulando um projeto educativo alternativo ao dos movimentos sociais do sudeste do Pará. Quanto à natureza desse projeto educativo, a hipótese que extraí do campo é que se trata de uma proposta que substitui a ideia de trabalho/práxis e de consciência de classe/ambiental pela ideia de empreendedorismo e preservacionismo ambiental. No plano não escolar, essa substituição provavelmente possa ser confirmada nos projetos de qualificação profissional promovidos pela Fundação Vale. No site da Fundação, divulga-se o apoio da Vale à qualificação profissional dos “agricultores familiares” por meio de programas ligados ao incremento e geração de renda, tais como o Agir (Apoio à Geração e Incremento de Renda). Neles, práticas denominadas como “agroecologia”, de “empreendedorismo” e de “economia solidária” são estimuladas como fundamentais ao fortalecimento da “agricultura familiar”, citada como aspecto do desenvolvimento rural e da sustentabilidade, “seja como participante do agronegócio, seja como atividade multifuncional e pluriativa”⁷⁰.

Com base no comportamento geral do agronegócio nos últimos anos, conforme denúncia do FONEC (FONEC, 2012), e comentário dos movimentos sociais do sudeste do Pará (no evento de lançamento do Observatório Socioambiental do Sul e Sudeste do Pará, durante a divulgação do Relatório Anual de Insustentabilidade da Vale⁷¹), é provável que a Fundação Vale esteja se apropriando dos termos utilizados pelos movimentos sociais para esvaziá-los politicamente, separando práticas de agroecologia e de economia solidária da perspectiva da ação coletiva e da luta por democratização da terra e dos bens de natureza. Nesse sentido, haveria uma corrosão do campo semântico da resistência camponesa e uma tentativa de apagamento da contradição entre os

70 O excerto pode ser conferido em <http://www.fundacaovale.org/pt-br/artigos/cases/paginas/agricultura-familiar-presente-futuro.aspx>. Para mais informações sobre as estações do conhecimento, consultar: <http://www.fundacaovale.org/pt-BR/geracao-de-trabalho-e-renda/Paginas/default.aspx>

71 O Movimento Justiça nos Trilhos, que representa os atingidos pela Estrada de Ferro Carajás, utilizada pela Vale para transporte de minério das lavras de Carajás (PA) até o porto de Itaqui (MA), divulgou tal relatório, que é uma publicação internacional, feita pela Articulação Internacional dos Atingidos pela Vale. O objetivo da Articulação é de contraponto ao Relatório Anual de Sustentabilidade da Vale, publicado anualmente, nos quais os termos “agroecologia” e “economia solidária” já podem ser encontrados. O relatório de Insustentabilidade funciona como um conjunto de contra-informações sobre a ação da mineradora nos territórios de todo o mundo, segundo a versão dos atingidos. Mais informações em <https://atingidospelavale.wordpress.com/>

interesses da mineradora e do campesinato, transmitindo-se a ideia de que o antagonismo de classe foi superado.

Na região em foco, a fundação Vale também desenvolve projetos de formação de professores rurais, por meio das Estações de Conhecimento, em convênio com prefeituras municipais e a partir de financiamento do governo federal. O projeto Arara Azul, ligado à educação ambiental (“Programa Ação Educação”) é um deles. Paricá, líder do MST que acompanhou a formação dos professores das escolas municipais do campo de Parauapebas/PA, relata algumas das principais características do projeto, dizendo que os professores recebem um conjunto de materiais muito coloridos e bem diagramados para utilizarem com os alunos. A proposta é a conservação da Arara, no entanto, a causa principal que ameaça o pássaro, que é o impacto socioambiental da mineração, sequer é mencionada no material ou na formação. Há uma descontextualização (ideológica) do tema, pois é transferido para os alunos assentados o papel de conservar as matas de que dependem as Araras, de modo a responsabilizar o indivíduo por um dano que é causado pelo sistema capitalista. Os professores que participam da formação são coagidos a assinarem um termo outorgando à fundação Vale os direitos autorais sobre todos os materiais produzidos pelos alunos no âmbito do projeto: desenhos, redações, canções⁷². Esse material provavelmente sirva de base para ilustração do Relatório Anual de Sustentabilidade da Vale.

Diante de tudo o que foi exposto, é possível concluir que a educação do campo, como uma política que nasce em contradição com a política de “não reforma agrária”, atingiu, em seu processo de evolução, um ponto de inflexão. Se comparada ao mito de Sísifo, poderíamos dizer que a rede de movimentos levou a pedra da educação do campo montanha acima. Mas a gravidade do agronegócio, dados seus métodos de monopólio da riqueza material e de ideologização do imaginário social sobre o desenvolvimento rural, tende a puxar para baixo parte da construção da educação do campo.

Na tentativa de refrear esse processo, as redes de movimentos camponeses do sudeste do Pará mostram que há uma articulação necessária entre a luta pela terra, pelo trabalho e pela educação. Nestes âmbitos os camponeses jovens e adultos se mostram produtores de saberes, mas também explicitam novas demandas de aprendizagem. Essas demandas impõem à educação do campo o desafio de continuar unindo os processos de conhecimento aos processos de luta, trazendo para o universo do direito educativo referências da práxis emancipadora, tais como a agroecologia e a economia solidária.

Sob tal prisma é que esta investigação afirma a educação do campo como um mecanismo para agregar às culturas camponesas, agriculturas ecológicas, economias solidárias e aprendizagens dialógicas como facetas de um mesmo processo de humanização em coevolução com a natureza. Nesse processo, os camponeses se apresentam como categoria social que contraria o fatalismo

⁷² O termo, que me foi apresentado por Paricá durante sessão de entrevista, pode ser conferido no anexo 1.

social e o catastrofismo socioambiental, teimosamente resistindo ao capital e recriando seus meios de vida, de modo a alterar parcelas das paisagens dos assentamentos, inventando caleidoscópios de diversidade onde a vida provavelmente terminaria simplificada e renhida em roças pobres ou em pastos.

De todo modo, com suas lutas, os camponeses do sudeste do Pará nos alertem sobre a gravidade da crise socioambiental pela qual passamos e nos ensinam que do chão devemos colher o fruto e nunca a resignação. Este ensinamento, como uma metáfora ético-política para a pesquisa científica, nos remete ao fato de que, mesmo em tempos insatisfatórios, mostra-se necessário o compromisso dos pesquisadores em, de um lado, compreender (e denunciar) as injustiças sociais e, de outro, investigar (e anunciar) as alternativas constituídas pelos trabalhadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABA. Associação Brasileira de Agroecologia. **Carta do I Seminário Nacional de Educação em Agroecologia**. 5/jul/2013. pp. 01-02. Disponível em <https://www.dropbox.com/s/hahq3hpjt69hw5y/Carta%20do%20I%20SNEA%20final.pdf> consulta em setembro/2013.
- ABIEC. Associação Brasileira dos Importadores e Exportadores de Carne. **Balanço da Pecuária**. 2015. Disponível em <<http://www.abiec.com.br/texto.asp?id=8>> Consulta em out.2015
- ABRA. Manifesto da ABRA sobre a MP 458/2009. Disponível em <https://ayres1000.wordpress.com/category/agricultura/> . Acesso em 19/5/15.
- ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- ALENCAR, C. **Emenda à Medida Provisória n ° 422** - Comentários do Deputado Chico Alencar, 2009. Disponível em <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/552229.pdf> acesso em 2/5/15.
- ALMEIDA, Luciano Leal. **Sindicalistas e Pesquisadores na Região de Marabá**: uma Análise do Centro Agroambiental do Tocantins (CAT). Dissertação. PPGE UFRRJ, 2011.
- ALMEIDA, R. H. **Territorialização do campesinato no sudeste do Pará**. Belém: NAEA, 2012
- ALTIERI, M. **Agroecologia** – bases científicas para uma agricultura sustentável: Rio de Janeiro: Expressão Popular/ASPTA, 2012.
- ANDRADE, M. R; DI PIERRO, M. C. A construção de uma política de educação na reforma agrária. In: ANDRADE, M. R., DI PIERRO, M. C., MOLINA, M. C., JESUS, S. M. S. A. de. (Org.). **A educação na reforma agrária em perspectiva**: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. São Paulo: Ação Educativa, Nead, Pronera/Incra/MDA, 2004, p. 19-35.
- ANJOS, M. P. dos. 2009. **Formação de Professores no PRONERA Sudeste do Pará**. PPG Agriculturas Amazônicas/UFPA. Belém, 2009.
- ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. São Paulo: Vozes, 2012.
- ARRUDA, M. Um novo humanismo para uma nova economia. In: KRAYCHET, Gabriel; LARA, Francisco; COSTA, Beatriz (orgs.) **Economia dos Setores Populares**: entre a realidade e a utopia. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Capina; Salvador: CESE:UCSAL, 2000.
- ASSIS, W. **A construção da representação dos trabalhadores rurais no sudeste paraense**. Tese de doutorado: UFRRJ, PPG Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade. Instituto de Ciências Humanas e Sociais, 2007.
- BARCELOS, Eronita da Silva; NOELLE, Marie Paule Lechat. Autogestão: desafios políticos e metodológicos na incubação de empreendimentos econômicos solidários. **Revista Katálisis**, v. 11, n.1. Florianópolis, jan./jun, 2008.

BOFF, L. Prefácio. In: ABDALLA, M. **O princípio da cooperação**. 2^a ed. São Paulo: Editora Paulus, 2004. pp. 13-15.

BRAGA, F M; GABASSA, V; MELLO, R R de. Comunidades de Aprendizagem – uma outra escola é possível. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRAYNER, C. De N. **Um estudo avaliativo do Ensino Médio modular a partir das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo no Pará**. Dissertação, UFPA, PPGCSE, 2013.

BRUNO, Regina. **O Estatuto da Terra** – entre as conciliações e o confronto. Revista Estudos Sociedade e Agricultura. no. 5, p.22, nov. 1995.

CAILLE, Alain. Sobre los conceptos de economía en general y de economía solidaria en particular. In CORRAGIO, J.L (Org) **Qué es lo económico?** Materiales para un debate necesario contra el fatalismo, Ciccus, Buenos Aires, 2009, 13-46

CALDART, R. Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular. Texto apresentado como trabalho encomendado na **36ª Reunião Anual da Anped**, GT Trabalho e Educação. Goiânia, 30 de setembro 2013.

_____. et al (orgs). **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 257-265

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **Educação do Campo**. In. CALDART, et al (orgs). Dicionário da Educação do campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 257-265

_____. **Elementos para construção do Projeto Político Pedagógico da Escola**. In: Mônica Castanha Molina; Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus (orgs). Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: 2005. p. 13-49.

CAPORAL, F; COSTABEBER, J A. Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável – perspectivas para uma nova extensão rural. **Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, volume 1, n. 1, jan/mar de 2000.

_____. **Agroecologia** – alguns conceitos e princípios. Brasília: MDA, SAF, DATER, IICA, 2004.24p.

CEPASP. Centro de Educação, Pesquisa, Assessoria Sindical e Popular. **Carajás – da floresta ao aço**. Texto escrito em 2008 e publicado pelo Centro de Direitos da População da Região de Carajás/Fórum Carajás. Disponível em <<http://www.forumcarajas.org.br/>> Consulta em 10.mai.14

CHESNAIS, F. Mundialização: o capital financeiro no comando. In: **Revista Outubro** , n. 5. 2001.Disponível em: http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/05/out5_02.pdf. Acesso em mar. 2015.

CHRISTOFFOLI, Pedro Ivan. A evolução recente da questão agrária e os limites

das políticas públicas do governo Lula para o meio rural. In: GEDIEL, José

Antônio Peres (org.) **Estudos de Direito Cooperativo e Cidadania**. Curitiba,

PPG em Direito da UFPR, n. 1, p. 113-153, 2007.

CNV. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade** – tomo I. Secretaria de Direitos Humanos, 2014.

CORAGGIO, José Luis. Da economia dos setores populares à economia do trabalho. In: KRAYCHETE, Gabriel.; LARA, Francisco.; COSTA, Beatriz. (Org.). **Economia dos setores populares: entre a realidade e a utopia**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000. p. 91-142.

_____. Economia do trabalho. In: **Cadernos da Fundação Luiz Eduardo Magalhães: Economia Solidária**. Salvador: FLEM, 2003. p.35-52..

CPT. Comissão Pastoral da Terra. **Conflitos no Campo - Relatório Brasil: 2014**. CPT Nacional, 2014.

_____. **Quem somos - CPT**. 2010. Disponível em <http://www.cptnacional.org.br/index.php/quem-somos/missao> Consulta em 10.mai.2013.

D'AGOSTINI, A; VENDRAMINI, C R. **Educação do campo ou educação da classe trabalhadora?** A perspectiva do empresariado, do Estado e dos movimentos sociais organizados. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.299-322, jul./dez.2014 <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. **Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DI PIERRO, M. C.; ANDRADE, M. R. **Escolarização em assentamentos rurais no Estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 41, p. 246-257, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a04.pdf> Consulta em 10.dez. 2011

DNPM, Departamento Nacional de Produção Mineral. **Anuário Mineral Brasileiro**. Brasília: 2014.

DRESCH, N. L. **ATER como EJA: impactos na formação extensionista e na sustentabilidade de famílias de agricultores**. Tese: UFRGS, 2012.

DUARTE, L M G; WERMANN, M. Histórico do cooperativismo agrícola no Brasil e perspectivas para a agricultura familiar. In . SABOURIN, E (org) **Associativismo, Cooperativismo e Economia Solidária no meio rural**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Núcleo de Estudos Avançados. v. 6. n. 23,2006. p. 13-28.

DURÃES, F. A **“pata do boi” e a destruição dos ecossistemas locais: história social e memória ambiental dos moradores de uma região do sul do Pará**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente. Uniara: Araraquara, 2014.

EMMI, M. F. **A oligarquia do Tocantins e o domínio dos castanhais**. CFCH. Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. 1988, 196 p.

FARIA, José Henrique de. **Gestão Participativa** – relações de poder e de trabalho nas organizações. São Paulo. Editora Atlas, 2009.

FECAT. Federação de Cooperativas Araguaia-Tocantins. **Projeto de Apoio a Geração de Renda** – Juventude e Cooperativismo no Sul do Pará apresentado à Petrobras. Documento Interno. Marabá: 2010.

FEDER, E. Campesinistas y descampesinistas. Tres enfoques divergentes (no incompatibles) sobre la destrucción del campesinado. Revista **Comércio Exterior**. v. 27. no. 12. México, 1997. pp 1439 a 1446.

FERNADES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo In: Molina, M C.; JESUS, S. M. S. A. de (org). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

_____. Formação e territorialização do MST no Brasil: 1979-2005. In: MARAFON, G. J; RUA, J; RIBEIRO, M. A. (orgs). **Abordagens teórico-metodológicas em geografia agrária**. Rio de Janeiro: UERJ. 2007. p.139-168.

_____. Território camponês. In. Caldart et al (org). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 744 – 747

_____. **Diretrizes de Uma Caminhada**. in CALDART, Roseli S., CERIOLI, Paulo R., KOLLING, Edgar J. (Orgs). Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção por uma educação do campo, n. 4, 89-101p.

_____. Educação do Campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org). **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação**. Brasília: INCRA; MDA. 2008. p. 26-43.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1965

FILHO, A. C; SOUZA, O. B. Atlas de pressão e ameaça às terras indígenas brasileiras. São Paulo: ISA, 2009.

FIOCRUZ. Fundação Oswaldo Cruz. **Avaliação dos efeitos das queimadas para a saúde humana na área do arco do desmatamento**: a construção de indicadores para a gestão integrada de saúde e ambiente. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro, Fiocruz: 2009.

FLECHA García, Ramón. **La Pedagogia de la Autonomía de Freire y la educación democrática de personas adultas**. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18 (2), 2004, p. 27-43. Disponible en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/124732759910.pdf

_____. **Compartiendo palabras**. Barcelona: Paidós, 1997.

_____; TELLADO, Itxaso. **Metodología comunicativa en educación de personas adultas**. *Cad. Cedes*, Campinas, v.35, n. 96, p. 277-288, maio/ago., 2015.

FONEC. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Seminário Nacional ocorrido em agosto 2012.

FOSTER, John Bellamy. A ecologia da destruição. **O comuneiro**: Revista Electrónica. Lisboa, n. 4, mar. 2007. Disponível em: <<http://www.ocomuneiro.com>>. Acesso em dez. 2014

FREC/SUPA. **Convocatória para a 5ª Conferência Regional de Educação do Campo**. Marabá:, 2011b. 04 p. (mimeo.).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 43ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005. 213 p.

FREITAS, H. C. de A. **Rumos da educação do campo**. Em Aberto, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011. Disponível em <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2565/1753>> Consulta em mai. 2012

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. Verbete. In.: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. **Dicionário da educação no campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FURTADO, C. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2000.

GAIGER, L. I. G. (coord). **A economia solidária no Brasil – uma análise dos dados nacionais**. São Leopoldo: Oikós Editora, 2014.

GIRARDI, Eduardo Paulon. **Atlas da Questão Agrária Brasileira. Estrutura**

Fundiária. Presidente Prudente: ago. 2008. Meio digital. Disponível em:

<http://www4.fct.unesp.br/nera/atlas/estrutura_fundiaria.htm#utilizacao_terra>.

Acesso em jun, 2012.

GLIESSMANN, S R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável**. Trad. Maria José Guazzelli. 2a. ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2001.

GOHN, M. G. M. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

GUATTARI, F. **Revolução Molecular**: pulsações políticas do desejo. Tradução de Suely Rolnik. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GUHUR, D. M. P. **Contribuições do Diálogo de Saberes à Educação Profissional em Agroecologia no MST**: desafios da educação do campo na construção do projeto popular. Dissertação de Mestrado. PPGE/UEM. Maringá, 2010.

GUZMÁN, E. S. **La agroecologia como estrategia metodologica de transformación social**. Mendoza, Facultad de Ciencia Agrarias - U.N.Cuyo - Ingeniería en Recursos Naturales, 2006. Disponível em<https://docs.google.com/document/d/1VUSG5gPE2AmO8z-gmJQ-NI3bhBRPCxX7MEx6fbW_AJE/edit> Consulta em jun. 2010

HATOUM, Milton. **Relato de um certo oriente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HÉBETTE, J. A questão da terra. In: **Estudos e problemas amazônicos** – história social e política e temas especiais. Belém: CEJUP, 1992. pp 115-127.

_____. O campesinato paraense. Extraído do texto *Agriculturas camponesas paraenses*, 2004a. Compilado em: CARVALHO, H. M. **O campesinato no séc. XXI**: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil. Via Campesina: Brasília. Disponível on-line <www2.fct.unesp.br>. p. 78-85.

_____.; ALVES, J. M.; QUINTELLA, R. da S. Parentesco, Vizinhança e Organização Profissional na Formação da Fronteira amazônica. In: HÉBETTE, J., MAGALHÃES, S. B. e MANESCHY, M. C. (orgs.) **No Mar, nos Rios e na Fronteira**: faces do campesinato no Pará.. Belém: EDUFPA, 2002. 175 – 202 p.

_____.; MARIN, Rosa E. Colonização e Fronteira – articulações no nível econômico e ideológico. In: **Cruzando a Fronteira** - 30 anos de estudos do campesinato na Amazônia. Vol. 1. Migração, colonização e ilusões de desenvolvimento. Belém: Editora UFPA, 2004. 75-88pp.

_____. **Cruzando a Fronteira** - 30 anos de estudos do campesinato na Amazônia. Vol. 1. Migração, colonização e ilusões de desenvolvimento. Belém: Editora UFPA, 2004b.

NUÑEZ, Carlos Hurtado. **Educación popular: una mirada de conjunto**. Decisio, n. 10, enero/abril 2005. Disponível em <<http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d10/sab1-9.php#inicio>>

IANNI, O. **A luta pela Terra** – história social da terra e da luta pela terra numa área da Amazônia. Petrópolis: Vozes, 1979

IANNI, Otávio. **Modos de produção e Realidade Brasileira**. Vozes, Petrópolis, 1980. Texto integrante da Coletânea de Textos da ENFF, nº 4. Teorias do desenvolvimento do capitalismo na agricultura das colônias: 1490-1900 – plantation e haciendas. p.5-11.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário**. 1996.

_____. **Censo Agropecuário**. 2006.

_____. **Censo Agropecuário 1996**. IBGE: 1996

_____. **Censo Agropecuário 2006**. IBGE: 2006

_____. **Censo Demográfico**, 2010.

IFPA/CRM. **Projeto Político Pedagógico do Campus Rural de Marabá**. Marabá: IFPA, 2010.

_____. **Edital no. 1/2011**. Processo seletivo ao Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio para ingresso no 2º. Semestre de 2011 do Campus Rural de Marabá. Marabá, 2011.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Painel dos Assentamentos – SR 27**. 2015. Disponível em <<http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>> Consulta em 10.04.15.

_____. **Relatório Superintendência Regional 27 – Marabá**. Gestão 2010. Marabá:2010. Disponível em <INCRA, 2010.
<http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/servicos/publicacoes/relatorios/relatorios-de>

gestao/2010/sr_27_-relatorio_de_gestao_2010_retificado.pdf> Consulta em 5.10.15.

INEP. Instituto Nacional de Educação e Pesquisa. **Censo Escolar**, 2011.

INPE. Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais. **Monitoramento de Queimadas e Incêndio**. 2015. Disponível em <<http://www.inpe.br/queimadas/>> Acesso em jul. 2015.

KAUTONIAN, C. A.. **A reconstrução ecológica da agricultura**. Botucatu: Agroecológica, 2001.

KAY, C. Los paradigmas del desarrollo rural en América Latina. In: GARCÍA PASCUAL, F. **El mundo rural en la era de la globalización: incertidumbres y potencialidades**. X Coloquio de Geografía Rural de España de la Asociación de Geógrafos Españoles. Madrid, 2001. pp. 337-430

KOLLING, E; CIREOLI, P R; CALDART, R. (orgs). **Educação do campo** – identidades e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

LASAT. Laboratório Sócio-agronômico do Tocantins. **Documento técnico da Câmara Técnica Para Discussão dos Projetos de Crédito**. Marabá: 2005. (documento não publicado)

LEFF, H. Agroecologia e Saber Ambiental. In: **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v.3, n.1, jan./mar.2002.

LEITE, Sérgio; ÁVILA, Rodrigo V de. **Um futuro para o campo** – reforma agrária e desenvolvimento social. Rio de Janeiro: Vieiras e Lent, 2007.

LIMA, Licínio. **Educação ao Longo da Vida: Entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miró**. São Paulo, Cortez, 2007

LINHARES, M. Y., SILVA, F. C. T. da. **Terra Prometida**. Uma história da questão agrária no Brasil, Rio de Janeiro: Campus, 1998.

MARINHO, D. L. Estratégias de transformação social no campo: a formação de jovens da escola família agrícola de Marabá-PA. In: MENEZES, M. A; STROPASOLAS, V. L.; BARCELLOS, S. B. (Org.). **Juventude rural e políticas públicas no Brasil**. Brasília : Presidência da República, 2014. 1164-176pp.

MARTINS, J S. **Sobre o Modo Capitalista de Pensar**. 4a. ed. Coleção Ciências Humanas. São Paulo: Huicitec, 1986

_____. **Fronteira**: a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: HUCITEC, 1997

_____. **Os Camponeses e a Política no Brasil**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1981.

MAZOYER, M., ROUDART, L. **História das agriculturas no mundo**. Do neolítico à crise contemporânea. São Paulo: Ed Unesp; Brasília: NEAD, 2010.

MEC. Ministério da Educação. **Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)**. (sem data). Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/tv-mec/programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo>> Consulta em jun 2015.

MEDEIROS, L. S.; LEITE, S. P. **História dos movimentos sociais do campo**. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

MELUCCI, A. **Um objetivo para os movimentos sociais**. Revista Lua Nova, n. 17. São Paulo, 1989.

_____. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **Movimentos sociais e sociedade complexa**. Cadernos do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Movimentos Sociais, PUC, 1997, n. 2, p. 28-37.

_____. **O jogo do eu**. 1a ed, Editora Feltrinell: Mulano, 1991. (Trad. português Sueli Salva)

MÉSZÁROS, István. A única economia viável. **O comuneiro**: Revista Electrónica. Lisboa, n. 5, set. 2007. Disponível em: <<http://www.ocomuneiro.com>>. Acesso em out. 2014.

MICHELOTTI, F. Luta pela Terra e Assentamentos no sudeste do Pará. Texto apresentado em **Encontro da Rede de Estudos Rurais**. 09 e 12 de setembro, Campina Grande - PB, Brasil, 2008. Disponível em <http://www.ufpa.br/campusmaraba/index/cache/publicacoes/fernando_michelotti_fcama_1.pdf>

MIQCB. Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco de Babaçu. **Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia**. Fascículo 5: quebradeiras de coco de babaçu. São Luiz, 2005. Disponível em <<http://novacartografiassocia.com/?wpdmact=process&did=OC5ob3RsaW5r>>. Consulta 5.04.14.

MOLINA, M C. Apresentação. In: MOLINA, M C (org). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**/Mônica Castagna Molina, org. – Brasília: MDA, 2014. 268 p. (Série NEAD Debate; 23). Disponível em http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_img_248/Livro%20LEDOC%20CIEMA%20WEB.pdf. Acesso em 30/abril/15.

_____; FREITAS, Helana Célia de Abreu Freitas. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011

MOREIRA. Gabriel D. L. B.; FÁVERO, Claudenir. Materiais Educativos para a Comunicação com a Agricultura Camponesa na Perspectiva da Agroecologia. **Educação em Revista**, Marília, v.12, n.2, p.75-90 jul-dez.2011 Disponível em <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/2488/2025>>. Acesso em 2012.11.06

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Programa de Reforma Agrária**. Caderno de Formação n. 23. CONCRAB:

São Paulo, 1998.

MUNARIN, A. Movimento nacional de Educação do Campo – uma trajetória em construção. **Anais 31a. Reunião da Anped**. Caxambu, 2008. Disponível em <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>> Consulta em 10.abr.2013

_____. Elementos para uma política pública de educação do campo. In: Molina, M C. **Educação do campo e pesquisa** – questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006. p. 15-26

NEPOMUCENO, Erick. **O massacre de Eldorado dos Carajás** – uma história de impunidade. Rio de Janeiro: Editora Planeta do Brasil, 2007.

OLIVEIRA, A. U. **A Amazônia e a reforma agrária de novo no banco dos réus**. ABRA: 2008. Disponível em: <http://abrareformaagraria.com.br/index.php/component/k2/itemlist/tag/Amaz%C3%B4nia?start=10>. Acesso 14/5/15.

_____. **O modo capitalista de produção, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: FFLCH, 2007.

OLIVEIRA, E. C.; BARBOSA Filho, C. J. **Educação de jovens e adultos e educação do campo: políticas públicas e sentidos do direito à educação**. Interação (Revista da FEUFG), vol. 36, n. 2, 2011. Disponível em < <https://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/16714/10705> > Consulta em 30.set.2013

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu. Revista Brasileira de Educação. Set. De 1999.

PEDROSO-Jr, N.N.; MURRIETA, R.S.S; ADAMS, C. A agricultura de corte e queima – um sistema em transformação. **Boletim Museu Paraense Emilio Goeldi**. Ciências Humanas. Belém. v. 3, n. 2. pp 153-174. mai/ago 2008.

PEREIRA, K. A. **Economia solidária e aprendizagem dialógica**: práticas de participação e autogestão em assentamento rural e necessidade de outra EJA. Dissertação de Mestrado. PPGE/UFSCar. São Carlos, 2009.

POLANYI, K. **A grande Transformação** – as origens da nossa época. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____.; ALENTEJANO, P. R. R.. Geografía agraria de la crisis de los alimentos en Brasil. In: GONÇALVES, C. W. P. (Org.). **Territorialidades y lucha por el territorio en América Latina**. Maracaibo: Ediciones IVIC, 2009, v. 1, p. 203-224.

QUIJANO, A. **La Economía Popular y sus caminos en La América Latina**. Mosca Azul Editores, 1998.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo e atitudes: pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos**. Rev. Bras. Educ., n. 9, 1998, p. 515. Disponível em < <http://www.anped.org.br> >

Acesso em jan. 2014.

SABOURIN, E. **Os camponeses e a política no Brasil** – entre a troca mercantil e a reciprocidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SANTOS, B S S. Para além do pensamento abissal – das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Novos Estudos**. n. 79, novembro 2007, p.71-94.

SAUER, S. **Agricultura Familiar versus Agronegócio**. A dinâmica sócio-política do campo brasileiro. Brasília: Embrapa, 2008.

_____. O significado dos assentamentos da reforma agrária no Brasil. In: FRANÇA, C. G. de; SPAROVEK, G. (coord.). **Assentamentos em Debate**. Brasília: NEAD, 2005.

SCALABRIN, R. **Diálogos e Aprendizagens na Formação em Agroecologia para Assentados**. PPGE/UFRN. Natal, 2011.

SCHERER-WARREN, Ilse; LÜCHMAN, Lígia Helena. **Situando o debate sobre movimentos sociais e sociedade civil no Brasil**. introdução. In: Política & Sociedade, n.5, outubro de 2004, pp. 11-33.

SDT. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Sudeste Paraense**. MDA/SDT, 2013

_____. **Sistema de Informação Territorial - Território Sudeste Paraense**. 2015. Disponível em <<http://www.mda.gov>>. Consulta em jun. 2015

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SHANIN, T. A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista. **Revista NERA**. Presidente Prudente Ano 8, n. 7 pp. 1-21 Jul./Dez. 2005.

SHIVA, Vandana. Monoculturas da mente. In SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente** – perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. Trad. Dinah Abreu Azevedo. Ed Gaia: São Paulo, 2003. p. 21-84.

SIES. **Sistema de Informação em Economia Solidária**. MTE:Senaes, 2013.

SILVA, H. R. **Nos sertões do Araguaia**. São Paulo: Saraiva, 1959.

SILVA, M. S. **Educação do Campo e Desenvolvimento**: uma relação construída ao longo da história. 2004. Disponível em: <http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developolvimento_Sustentavel.pdf>. Consulta em jul.12.

SILVA, Marizete. **Pensar o trabalho é pensar a vida**: as dimensões da formação na pedagogia da alternância da escola família agrícola de Marabá-PA. Dissertação. UFPa, 2003.

SINGER, P. **Uma Utopia Militante**: repensando o socialismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A Economia Solidária Como Ato Pedagógico**. In: Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos. Sonia M. Portella Kruppa (org). Brasília: Inep, 2005.

SOUZA, M. A. de. Educação do Campo: políticas, práticas, pedagogias e produção científica. **Educação e Sociedade.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

SOUZA, Márcio. **História da Amazônia.** Manaus: Editora Valer, 2009.

STEDILE, J. P. Questão Agrária. In: CALDART, R. et al.(orgs). **Dicionário da Educação do campo.** Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 639-644

TAVARES, F B. **Discussões socioambientais na amazônia oriental:** uma reflexão sociológica a partir da agricultura familiar no sudeste do Pará. Tese, UFRS, PPGS, 2012.

THOMPSON, **Costumes em Comum.** Estudos sobre a Cultura Popular Tradicional. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

TIRIBA, L. Educação popular – pedagogias da produção associada. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 85-98, jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

TORRES, M. A despensa viva: um banco de germoplasma nos roçados da floresta. In: **Revista Geografia em Questão.** v.04, n. 02, 2011. pp 113-138.

UFPA. Universidade Federal do Pará. **Resolução Aprovação do curso de Licenciatura em Educação do Campo.** n. 3.846. CONSEPE, de 19.03.2009.

VEIGA, J E. **Cidades Imaginárias** – o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Autores associados, 2002.

VELHO, O. G. **Frente de Expansão e Estrutura Agrária** – estudo do processo de penetração numa área da transamazônica. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1972.

WANDERLEY, M. N. B. **Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidade.** Estudos Sociedade e Agricultura (UFRRJ), RJ, v. 21, p. 42- 61, 2004.

_____. **Um saber necessário:** os estudos rurais no Brasil. Campinas: Editora da Unicamp, 2011

_____. A sociologia rural na América Latina: produção de conhecimento e compromisso com a sociedade.. **Revista da ALASRU.** Nueva Epoca, v. 5, p. 17-44, 2010.

_____. Raízes históricas do campesinato brasileiro (cap 1). In: TEDESCO, João Carlos (org). **Agricultura Familiar** – realidades e perspectivas. EDIUPF, 1999. p. 21-55.

WHITAKER, D. C. A.; BEZZON, L. A. C. **A cultura e o ecossistema.** Reflexões a partir de um diálogo. Campinas: Editora Alínea, 2006.

_____. A; FIAMENGUE, Elis C. Ciência e Ideologia: as armadilhas do preconceito. In: WHITAKER, Dulce C. A. **Sociologia Rural** – Questões Metodológicas Emergentes. Presidente Venceslau, São Paulo: Letras à Margem, 2002. p. 19-32

APÊNDICES

1. Modelo de "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" utilizado

1. Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa “Economia solidária, educação de adultos e educação do campo: relações entre os processos educativos no trabalho autogestionário e a escolarização de agricultores/as da reforma agrária”. Esta pesquisa constitui a tese de doutorado de Kelci Anne Pereira, junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Maria Clara Di Pierro.
2. Você foi convidado/a a participar da pesquisa por estar envolvido com as atividades de educação do campo, agroecologia e ou cooperativismo no território sudeste do Pará.
3. Sua participação nesta pesquisa não é obrigatória. Você pode recusar o convite para participar ou pode desistir de participar e retirar seu consentimento a qualquer momento. Sua recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição a qual ela pertence.
4. Os objetivos deste estudo são identificar e analisar as relações entre educação do campo, agroecologia e trabalho associado (cooperativista).
5. A metodologia qualitativa foi adotada para a condução da pesquisa. Trata-se de uma abordagem que privilegia o diálogo e a intersubjetividade, entendendo que todas as pessoas são capazes de interpretar e transformar a realidade social, bem como a si mesmas.
6. Sua participação nesta pesquisa pode ocorrer das seguintes formas: conceder entrevistas individuais e/ou coletivas à pesquisadora; permitir que a pesquisadora o/a observe nas situações de educação e de trabalho por você vivenciadas; dialogar com a pesquisadora sobre o conteúdo das observações; conceder à pesquisadora algum material bibliográfico ou áudio visual que a auxilie na compreensão da realidade em estudo.
7. Todas as entrevistas e observações serão previamente agendadas, conforme sua disponibilidade de tempo e em locais de fácil acesso para você.
8. Todo o material resultante das entrevistas e observações será disponibilizado para você, que poderá solicitar a retificação ou retirada de qualquer informação que julgar impertinente, imprecisa, etc.
9. A pesquisa pode gerar riscos a você, como, por exemplo, cansaço e/ou desconfortos derivados das entrevistas ou observações. Tais riscos serão atenuados diante de postura dialógica adotada pela pesquisadora.
10. A pesquisa pretende gerar os seguintes benefícios: favorecer que você possa refletir sobre suas práticas; produzir conhecimento sobre a realidade estudada.
11. Você não será exposto a nenhuma situação adversa a sua vontade e não será usado para nenhum experimento. Você nunca será obrigado a comentar ou fornecer qualquer informação ou material que não seja de sua livre e espontânea vontade. Sua capacidade intelectual e motivações nunca serão depreciadas.
12. Não serão utilizados métodos alternativos ou métodos de intervenção/operação física e psicológica nesta pesquisa, de modo que você não fará parte de grupo de controle ou placebo. Todos os métodos utilizados são do campo da educação.
13. Está garantido que você será constantemente esclarecido/a sobre a pesquisa, seus objetivos e formas de realização.
14. Sua privacidade está garantida nesta pesquisa: as informações obtidas serão confidenciais e será assegurado sigilo sobre sua participação. Os dados por você fornecidos não serão divulgados de modo a possibilitar sua identificação. Seu nome será trocado por um nome fictício.
15. A pesquisa não gerará qualquer despesa a você.
16. Você não receberá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação.
17. Os dados fornecidos por você serão utilizados única e exclusivamente para esta pesquisa.
18. Você receberá uma cópia deste termo de consentimento no qual constam o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre sua participação agora ou a qualquer momento.

Kelci Anne Pereira

CPF 31269280805

Telefone (16) 92060360 (Tim)

E-mail (kelcipereira@usp.br)

Endereço residencial: Rua José Álvares Maciel, 391, Vila Gomes, São Paulo/SP

Endereço da Faculdade de Educação: Av. da Universidade, 308.Cep.: 05508-040 - Cidade

Universitária - São Paulo/SP, bloco B, sala 207.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

A pesquisadora me informou que sua pesquisa e este termo de compromisso visam atender às disposições do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) (Resolução CNS 196/96) e proteger os direitos das pessoas participantes em pesquisa.

Local e data _____

Nome do sujeito da pesquisa

Assinatura do sujeito da pesquisa

CPF

ANEXOS

1. Termo de concessão de direitos autorais utilizado no projeto Arara Azul da Fundação Vale

**TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS E
AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu, _____
 inscrito no CPF sob nº _____ residente e domiciliado na
 _____ na cidade de _____ no Estado de _____

por este ato designado(a) CEDENTE declaro, para todos os fins de direito, que cesso, a título gratuito e em caráter definitivo e irrevogável, à FUNDAÇÃO VALE e ao CEDAL - CENTRO DE EDUCAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO PARA AÇÃO COMUNITÁRIA, todos os direitos autorais, conexos, patrimoniais e de propriedade intelectual, relativos apenas à produção, ou co-produção, de qualquer natureza, incluindo literária, artística, jornalística, de material didático, desenhos, pinturas, fotografias e textos, realizadas por mim no desenvolvimento de minhas atividades junto ao "Programa Ação Educação" desenvolvido pelos CESSIONÁRIOS. Afirmo, ainda, que o faço na forma e para os fins do disposto na Lei nº 8.610/96, sem qualquer restrição quanto à forma, tempo, lugar ou meio de reprodução, divulgação ou circulação.

Assim mesmo ato, autorizo, a título gratuito, os CESSIONÁRIOS a utilizarem minha imagem e voz, captados por qualquer meio e transmitidos por qualquer meio ou mídia, sem qualquer restrição, inclusive na forma de "encartes ilustrativos" de relatórios, em exposições e eventos, vídeos de documentação e divulgação, em suas home pages, em suas redes intranet e extranet e em todo seu material impresso.

O presente Termo de Cessão de Direitos Autorais e Autorização de Uso de Imagem se dá em caráter definitivo, por prazo indeterminado, sendo, contudo, condicionadas ao uso não comercial da obra, imagem ou voz.

_____ de _____ de 20 _____