

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM SOCIOLOGIA POLÍTICA

**A CONSTRUÇÃO DA REDE SÓCIO-TÉCNICA DE
EDUCAÇÃO DE ASSENTADOS DA REFORMA
AGRÁRIA: O PRONERA**

Helana Célia de Abreu Freitas
Orientadora: Prof. Júlia Silvia Guivant

Florianópolis, Agosto de 2007



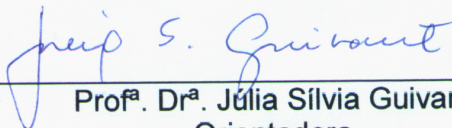
Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política

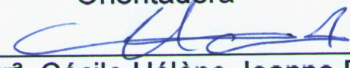
Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Campus Universitário - Trindade
Caixa Postal 476
Cep: 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
E-mail: ppgsp@cfh.ufsc.br

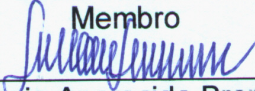
**A CONSTRUÇÃO DA REDE SÓCIO-TÉCNICA DE EDUCAÇÃO DE ASSENTADOS
DA REFORMA AGRÁRIA: O PRONERA.**

HELANA CÉLIA DE ABREU FREITAS

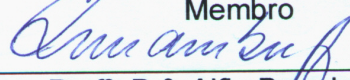
Esta Tese foi julgada e aprovada em sua forma final pela Orientadora e Membros da Banca Examinadora, composta pelos Professores:

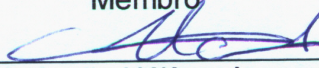

Prof.ª Dr.ª Júlia Sílvia Guivant
Orientadora


Prof.ª Dr.ª Cécile Hélène Jeanne Raud
Membro


Prof.ª Dr.ª Sonia Aparecida Branco Beltrame
Membro


Prof. Dr.º Luiz Carlos Mior
Membro


Prof. Dr.º Alfio Brandenburg
Membro


Prof.ª Dr.ª Cecile Hélène Jeanne Raud
Coordenadora

FLORIANÓPOLIS, (SC), SETEMBRO DE 2007.

Dedico esta tese ao Eduardo, a Izabel e
ao Augusto pelo carinho e cumplicidade
nesta caminhada...

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Celso e Helena, e aos meus sogros, Augusto e Maria José, pelo apoio e ajuda nesta trajetória.

À minha orientadora, Prof. Júlia Guivant, pela orientação segura, crítica e amiga que me permitiu chegar ao final deste percurso.

Aos professores e alunos do Centro de Educação (CED) da UFSC, em especial às professoras Lúcia Lenzi, Sônia Beltrame e Leily Abdala, pelo acolhimento em Florianópolis e pelo apoio para que este trabalho se concretizasse.

Aos professores e alunos da Escola 25 de Maio, que abriram as portas da escola para minha pesquisa e me acolheram sempre com muito carinho em Fraiburgo.

Aos coordenadores do Setor de Educação e Produção do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), pelo apoio e informações que possibilitaram o aprofundamento desta pesquisa.

Às amigas e companheiras de Brasília, Laís Mourão, Claudia Dansa, Izabel Zaneti e Mônica Molina, pelo apoio e incentivo em todas as etapas desta caminhada.

Às colegas de doutorado, Sueli Martins, Karine Pereira Gross e Marivone Piana, pelas trocas de idéias que muito enriqueceram a construção desta tese.

Aos membros das bancas de qualificação e final, Professoras Sônia Beltrame, Maria Ignês Paulilo, Alfio Brandenburg, Luiz Carlos Mior e Cécile Raud, pelas contribuições que deram à construção deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo apoio financeiro que possibilitou a viabilização do trabalho de campo deste estudo.

RESUMO

Palavras-Chave: Educação; Agroecologia; Reforma Agrária; Rede Sócio-Técnica; Formação Agrotécnica.

A construção dos projetos educativos desenvolvidos no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) tem como premissa básica a parceria entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), universidades e movimentos sociais do campo, e dependendo do local e das especificidades dos cursos outros atores poderão participar. Se por um lado essa parceria gera fortes ligações em torno dos projetos, por outro favorecem os conflitos devido às diferentes visões de mundo, de educação, de sociedade e de variações nas capacidades institucionais dos atores envolvidos. Diante desta constatação, esta Tese analisa como estão se constituindo as relações políticas e pedagógicas entre os atores que estão construindo o Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia, que está sendo ministrado na Escola 25 de Maio, no Município de Fraiburgo em Santa Catarina, Brasil, partindo da hipótese de que o PRONERA constitui uma rede sócio-técnica na qual o MST ocupa o papel de ator-mundo. A análise apresenta como foco a agroecologia e a educação, pois os conflitos em torno dos significados dessas questões interferiram profundamente na construção da rede. Paradoxalmente, ao mesmo tempo que foram esses os dois pontos que justificaram a reunião dos atores na rede, foram também os aspectos que dificultaram o seu fechamento. A partir dessa discussão foi demonstrada a necessidade de aprofundar o diálogo entre os atores envolvidos, o que assegura que o conhecimento gerado seja uma construção aberta, resultante do encontro das diferentes posições, levando ao fortalecimento do PRONERA como um caminho para a construção de políticas públicas para o meio rural.

ABSTRACT

Keywords: Education, Agroecology; Land Reform; Socio-technical Networking; Agrotechny Course.

The pedagogic projects carried on by PRONERA, Brazilian National Educational Program for Land Reform are supported by a partnership among the Colonization and Land Reform Agency (INCRA), universities, and rural movements, although other social actors may also interact depending upon the place the actions take place. By one side, this partnership creates strong links within the group of partners toward these pedagogic projects. By the other side, it generates conflicts mainly due to the fact that each partner has different point of views about society & education and different institutional resources of each actor. Under this background this Thesis analyzes how were the historic relations among these actors around one case of pedagogic project for the technical agriculture and cattle raising courses based on agroecology principles. These courses have been held in the 25 de Maio's School, in Fraiburgo municipality, in Santa Catarina state (south of Brazil). The research took as main hypothesis that the PRONERA creates a social-technical network where the MST (*Movimento dos Sem Terra*) has the role of world-actor. The thesis presents a focus on the agroecology and the educational program explaining how these two points generated a set of conflicts that contributed to give birth to the socio-technical networking. Alongside the positive process arose also many troubles that affected the actors' future partnership's networking. This thesis presents a deep discussion concerning to all these aspects. It concludes that is necessary to deep the process of dialogue among the actors in order to ensure an open construction about the knowledge. This open construction shall be an outcome of the meeting of different positions which will bring the improvement of the PRONERA's enforcement as a building process for this public policy for rural communities.

ÍNDICE

Introdução	1
1. Da Educação Rural à Educação do Campo	8
1.1. A Trajetória da Educação Rural	9
1.2. A Trajetória da Educação do Campo.....	16
1.3. O PRONERA e os Atores Envolvidos	24
1.4. A Rede Analisada	28
2. O Caminho Teórico-Metodológico da Pesquisa	38
2.1. Situação de Interface	39
2.1.1. A Interface Como Entidade Organizada de Interlocação.....	43
2.1.2. A Interface Como Local de Conflitos, Incompatibilidades e Negociações..	44
2.1.3. A Interface e o Choque De Paradigmas Culturais	44
2.1.4. A Interface e a Centralidade do Processo de Conhecimento.....	45
2.1.5. A Interface e as Relações de Poder	47
2.1.6. A Interface Composta por Múltiplos Discursos	48
2.1.7. A Situação de Interface e Métodos Participativos.....	48
2.2. A Proposta Metodológica de Latour: A Teoria do Ator-Rede	50
2.2.1. O Conceito de Tradução e de Ator-Mundo	56
2.3. Procedimento de Pesquisa	60
2.3.1. Atores Pesquisados	61
2.3.2. Técnicas Utilizadas.....	61
2.4. Locais da Pesquisa.....	63
3. A Construção da Rede	64
3.1. Caracterização do PRONERA.....	64
3.1.1. O PRONERA Nacional	65
3.1.2. O PRONERA em Santa Catarina	70
3.1.3. O PRONERA e a Rede.....	72
3.2. O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.....	75
3.2.1. O INCRA e a Rede	76
3.2.2. O INCRA na Visão dos Outros Atores.....	80
3.3. O Movimento dos trabalhadores Rurais Sem-Terra	82
3.3.1. O MST e a Rede	90
3.3.2. O MST na Visão dos Outros Atores.....	93
3.4. A Universidade Federal de Santa Catarina.....	96
3.4.1. O Papel da UFSC na Rede.....	97
3.4.2. A UFSC na Visão dos Outros Atores	101
3.5. A Escola Agrícola 25 de Maio	104
3.5.1. A Escola Agrícola 25 de Maio e a Rede.....	108
3.5.2. Os Alunos e a Construção do Curso Técnico em Agroecologia	110

3.6.	A Secretaria Estadual de Educação	113
3.6.1.	A Secretaria Estadual de Educação e a Rede	114
3.6.2.	A Secretaria de Educação na Visão dos Outros Atores.....	115
3.7.	A Rede PERMEAR	118
3.7.1.	A Rede PERMEAR e a Rede	119
4.	Os Conflitos em Torno da Proposta Agroecológica	122
4.1.	A Escola 25 de maio.....	128
4.1.1.	Agricultura Convencional X Agricultura Agroecológica.....	129
4.1.2.	Os Alunos e a Proposta Agroecológica	134
4.1.3.	As Diferentes Visões de Agroecologia.....	139
4.2.	A Escola 25 de Maio e o MST	143
4.3.	A Rede PERMEAR e a Escola 25 de Maio.....	146
4.4.	A Rede PERMEAR e o MST	149
4.5.	O MST e a Secretaria Estadual de Educação	152
4.6.	A Escola 25 de Maio, o MST e o INCRA.....	155
4.7.	A UFSC e a Proposta Agroecológica	157
5.	Os Conflitos em Torno da Proposta Educativa.....	160
5.1.	As Visões de Educação.....	162
5.1.1.	A Escola 25 de Maio	162
5.1.2.	O MST.....	164
5.1.3.	A UFSC	167
5.1.4.	O INCRA.....	168
5.1.5.	A Secretaria Estadual de Educação	169
5.1.6.	A Rede PERMEAR	173
5.2.	A Escola 25 de Maio e o MST	174
5.3.	A Escola 25 de Maio, o MST e a UFSC.....	176
5.4.	A Escola 25 de Maio, o MST e a Secretaria Estadual de Educação.....	180
	Considerações Finais	184
	Bibliografia	193
	Anexos	201
A.	Localização de Fraiburgo	202
B.	Roteiro de Entrevistas.....	203
C.	Exemplos de Questionários dos Alunos	211
D.	Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia / Escola Agrícola 25 de Maio	216
E.	Visão de Agroecologia – Alunos do Curso	217
F.	Imagens do Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia	222

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atores Envolvidos na Formação de Assentados da Reforma Agrária.....	36
Figura 2 - Organização Nacional do PRONERA	67
Figura 3 - Organização Estadual do PRONERA.....	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.1 - Cronologia da Educação Rural.....	15
Tabela 2.1- Atores e Entrevistados.....	61
Tabela 3.1 – Número de Matrículas no PRONERA entre 2003 e 2006.....	69
Tabela 3.2 – Indicadores de Resultados	70
Tabela 3.3 - Atividades do PRONERA em Santa Catarina.....	71
Tabela 3.4 - Matrizes Pedagógicas do MST.....	85
Tabela 4.1 – Visão dos Alunos sobre Práticas Agroecológicas	135
Tabela 4.2 – Definição dos Professores sobre o Conceito de Agroecologia.....	139
Tabela 4.3 – Definição dos Alunos do Curso sobre Agroecologia	140
Tabela 4.4 – Vertentes das Definições de Agroecologia.....	142
Tabela 4.5 - Conflitos em Torno da Agroecologia.....	158
Tabela 5.1 - Principais Conflitos em Torno da Educação	183

Introdução

A preocupação com o conhecimento adquirido pelo produtor familiar por meio do ensino formal nos acompanha desde o início da nossa carreira profissional, quando atuávamos como professora em uma escola da zona rural do Distrito Federal e percebíamos a falta de sincronia entre o que a escola propiciava aos alunos e a realidade que eles traziam para a escola. Posteriormente, ingressamos no mestrado com o objetivo de nos aprofundar no estudo da escola do campo e desenvolvemos uma dissertação em que abordava a relação entre a escola e uma comunidade rural intitulada: Escola x Comunidade: Estudo Etnográfico em uma Comunidade Rural de Sobradinho.

Entre 1999 e 2002 trabalhamos junto ao Grupo de Trabalho da Reforma Agrária (GTRA), da Universidade de Brasília (UNB) em projetos de educação, voltados para os assentamentos do Distrito Federal e Entorno¹. O primeiro curso do qual participamos junto ao GTRA como professora teve por objetivo formar assentados e técnicos da Reforma Agrária, muitos do LUMIAR², para atuarem como educadores do campo³. Durante o curso, denominado EDUCAMP, pudemos perceber diversos problemas vivenciados pelos agricultores familiares nos assentamentos. Além disso, a história de vida de muitos destes agricultores era marcada por uma trajetória de regresso ao campo, o que gerava uma alteração do vínculo de muitos deles com a realidade rural. Segundo Leite (2004), uma das conseqüências geradas pela associação entre a atração de fluxos migratórios para Brasília, a concentração fundiária existente no seu entorno e o processo de

¹ O entorno do Distrito Federal é formado por municípios dos estados de Goiás e Noroeste de Minas Gerais. O GTRA desenvolve trabalho em aproximadamente 65 assentamentos da região.

² O LUMIAR foi um programa do Governo Federal que visava a assistência técnica nos assentamentos da Reforma Agrária e foi extinto em 2000, durante a realização do curso.

³ O curso foi financiado pelo PRONERA e teve a parceria da Universidade de Brasília, INCRA SR-28 e EMBRAPA-CERRADOS.

modernização conservadora da agricultura foi a intensificação da presença de trabalhadores rurais sem terra e sem trabalho nas periferias das cidades da região.

Após a conclusão do EDUCAMP, foi identificada a necessidade da continuidade na proposta. Em artigo publicado pelo grupo de professores que atuaram no curso, no qual foi analisada a trajetória dos alunos do curso, aparece a seguinte afirmação: “Como conseqüência, o Curso (EDUCAMP) gerou uma nova demanda, a de um processo de capacitação técnico profissionalizante em agropecuária, voltado para a agricultura familiar” (Freitas et al., 2002, p.19).

Teve início, então, o curso de formação Técnico Profissional em Agropecuária que surgiu de uma parceria entre o GTRA da Universidade de Brasília, a Escola Estadual Juvêncio Martins Ferreira⁴ e o INCRA – SR 28, com financiamento do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA). Este Curso pretendia formar sessenta jovens assentados da região e se distinguia da formação tradicional por ser voltado prioritariamente para a agricultura familiar e por incluir a dimensão de agente de desenvolvimento rural sustentável como componente fundamental do processo de formação.

No primeiro encontro presencial do Curso, em janeiro de 2003, pudemos ficar em contato com o grupo de alunos. Durante esse encontro, os alunos tiveram espaço para relatar suas histórias de vida e apresentar questões relativas a seus assentamentos tais como: história da conquista da terra, principais características e problemas do assentamento e o papel do jovem neste contexto. Embora o tempo não tenha sido suficiente para esgotar estas e outras questões, esse momento propiciou-nos material para uma reflexão mais aprofundada acerca da relação do agricultor familiar com a construção do conhecimento que vem sendo gerado em processos de capacitação.

⁴ Escola agrícola, localizada na BR 251 KM 23, Fazenda Macaúbas em Unaí – MG.

Ainda em 2003, mudamos para Florianópolis e começamos a acompanhar o projeto de alfabetização e escolarização desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em parceria com os movimentos sociais. Assim como os projetos que participamos em Brasília, este era financiado pelo PRONERA, que tem como premissa para o desenvolvimento de suas ações a parceria entre INCRA, universidades e movimentos sociais do campo.

Em 2004, outro projeto de alfabetização e escolarização teve início e, simultaneamente, começou a ser construída a proposta de um curso de formação técnica em agropecuária. Este curso seria desenvolvido na Escola Agrícola 25 de Maio, localizada no assentamento Vitória da Conquista, no município de Fraiburgo/SC.

Em 2005 teve início a formação técnica. Embora este Curso também esteja vinculado ao PRONERA, pudemos perceber diferenças evidentes entre ele e o curso técnico de Brasília. A primeira diferença está ligada à relação estabelecida entre os parceiros, com a presença forte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). Essa presença também é sentida na Escola Agrícola 25 de Maio, situada em um assentamento. Desde a sua construção, em meados da década de 80, a Escola apresenta fortes ligações com o MST, tendo desenvolvido uma metodologia, a partir de 1988, com o intuito de adotar a proposta pedagógica do MST naquela comunidade.

Outra diferença entre os dois cursos está na proposta curricular. Em Santa Catarina a comissão pedagógica responsável pela construção do projeto optou por uma formação em agroecologia, tendo o curso recebido a denominação de Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia.

A partir da experiência com a construção dos dois cursos técnicos foi se delineando o objeto que iremos abordar neste estudo. Pretendemos analisar como estão sendo construídas as relações políticas e pedagógicas entre os atores envolvidos na elaboração e execução do Curso Técnico que está sendo realizado

na Escola 25 de Maio de Fraiburgo, o qual teve início a partir de 2005 e com final previsto para 2007.

A construção das propostas educativas do PRONERA envolve atores com diferentes visões de mundo e de educação e variadas capacidades institucionais que geram conflitos os quais interferem na elaboração e execução da propostas. Se por um lado, são fortes os vínculos entre os atores levando-os a se unirem em torno de projetos educativos, por outro as diferenças entre eles também provocam confrontos.

Este fato já foi constatado por vários autores que analisaram o PRONERA (Molina, 2003; Jesus, 2003; Beltrame, 2004; Azevedo, 2001; Foerste e Schutz-Foerste, 2004; Araújo, 2004). Estes autores apontaram dificuldades na relação entre os atores responsáveis pela construção das propostas de capacitação, entre movimentos sociais e universidade, entre movimentos sociais e INCRA. No entanto, nenhum autor teve, como estamos aqui propondo, como foco em seu estudo desvelar as relações de poder entre esses atores, e analisar como essas relações interferem na formação de propostas educativas para a sustentabilidade.

Este estudo tem então como objetivo principal evidenciar e analisar como se estabelece a rede sócio-técnica entre os atores que participam da capacitação de assentados da Reforma Agrária em ensino técnico em agropecuária do PRONERA em Santa Catarina.

Para realizar este estudo, partimos da hipótese de que o PRONERA constitui uma rede sócio-técnica na qual o MST ocupa o papel de ator-mundo. Se nossa tese for comprovada, podemos afirmar que ao se completar o processo de tradução a visão de mundo, de sociedade de educação do MST passa a ser a visão que caracteriza a rede. Esta passa a se constituir em um ator-rede com ligações concretas e coercitivas entre os diversos atores engajados nesse processo, com um cenário delineado e com relacionamentos mais ou menos estáveis entre os atores que compõem a rede.

Este estudo tem ainda como objetivos específicos: identificar e caracterizar os diferentes atores e suas interfaces; analisar a dinâmica da rede nos seus diferentes níveis, identificando e caracterizando o ator-mundo da rede; caracterizar o processo de construção social dos objetivos de agroecologia dentro do processo educacional; e analisar como agroecologia e educação são definidos pelos atores sociais de acordo com determinadas relações de poder.

As indagações que procuram atingir a complexidade envolvida na construção de propostas educativas do PRONERA, e nortearão o trabalho proposto podem ser assim resumidas: como se constitui a rede sócio-técnica? Quais os atores que passam a ter o controle e se convertem em atores-mundo? E como os atores negociam os objetivos na prática? Como é avaliada pelos atores esta rede em termos de seu sucesso ou fracasso? Outra questão a ser explicitada diz respeito às relações entre o discurso (nas entrevistas, nos documentos, no material curricular, por exemplo) e a prática (tal como analisada pelos outros atores, implementada no cotidiano, nas práticas didáticas, por exemplo) desses atores. Quais são essas relações? Qual é a distância observada e que implicações isto tem para o funcionamento da rede?

Consideramos que estas questões nos permitem dar um entendimento diferente das complexas relações entre os atores que constroem o Curso Técnico em Agroecologia, especialmente porque nossa perspectiva teórico-metodológica nos permitirá captar as complexas relações de poder, nem sempre explícitas, entre os diversos atores sociais no processo de construção da rede.

Para abordar estas questões este estudo foi dividido em cinco capítulos. No primeiro traçamos a trajetória desde as primeiras propostas de Educação Rural até o surgimento da Educação do Campo, mostrando como o PRONERA é fruto desta construção e, conseqüentemente, o Curso Técnico objeto de análise deste estudo. Em seguida, apresentamos a análise de diversos autores sobre a relação entre os parceiros na construção dos projetos educativos do PRONERA e mostramos como esses estudos expõem não só aspectos dos conflitos existentes

entre os atores nos projetos do PRONERA, mas também como a visão sobre os próprios conflitos está permeada por posições político-ideológicas. Em seguida, apresentamos as indagações que surgiram em nossa fase exploratória do estudo e que estaremos respondendo nos capítulos seguintes.

No segundo capítulo, apresentamos o referencial teórico, bem como o percurso metodológico adotado para este estudo. A proposta do Ator-orientado em Situação de Interface e a perspectiva do Ator-Rede confluem para a análise proposta, desvelando as relações de poder entre os atores e a construção do conhecimento em tais processos. A Teoria do Ator-Orientado em Situação de Interface, desenvolvida pelo antropólogo inglês Norman Long, permite compreender as relações de poder e o conhecimento gerado em processos de desenvolvimento rural. Segundo Long (1999), a análise de interface torna possível analisar as diversidades culturais, as diferenças sociais e os conflitos inerentes a processos de intervenção para o desenvolvimento.

Em consonância com a Teoria do Ator-Orientado em Situação de Interface, utilizaremos neste estudo a proposta metodológica descrita por Latour (2000) no enfoque da Teoria do Ator-Rede (TAR). Este enfoque permite analisar as diversas perspectivas dos atores sem privilegiar nenhuma visão, possibilitando identificar como determinados atores (ator-mundo) conseguem ou não que suas representações sejam assumidas por outros atores com legítimas (tradução), o que lhes permite formar redes de relações sociais em torno do tema em questão. Acreditamos que este referencial poderá trazer um novo enfoque para a compreensão do problema que nos propomos analisar, uma vez que estaremos abordando a relação entre atores que pretendem construir propostas de capacitação participativa, para formar agricultores familiares com um novo olhar sobre a sua realidade. E, nesse processo, vão sendo formadas novas redes entre os capacitadores e agricultores

No terceiro capítulo, fazemos uma apresentação mais ampla do PRONERA e uma caracterização pormenorizada de cada um dos atores da rede: histórico de

criação, como veio a participar da rede, alianças e conflitos internos a cada ator que interferem na construção da rede. Muitas dessas questões interferem na relação com os outros atores, porém as interfaces com os outros atores serão analisadas nos capítulos 4 e 5.

Assim no quarto Capítulo, analisamos como a entrada de novos atores para a construção do Curso Técnico pelo PRONERA criou novas alianças e conflitos, que têm a agroecologia como foco. Se, por um lado, a perspectiva de se formar jovens dentro de uma proposta agroecológica une, integra, gera alianças entre os diversos atores, as diferentes visões muitas vezes conflitantes criam fortes divergências que interferem no Curso e na forma como a rede vai se estruturando. Dentro desse quadro, cabe analisar como vai se constituindo a proposta de formação agroecológica do Curso, como as diferentes visões interferem nessa construção, qual o papel que a agroecologia ocupa nesse quadro.

No quinto capítulo também temos como foco a questão da educação: as diferentes visões, os conflitos que permeiam a construção da proposta do Curso e as conseqüências destes conflitos para a construção da Rede. As diferentes visões de educação, a forma como vários atores encaminham os seus projetos pedagógicos e a forma como abordam a proposta pedagógica do PRONERA marcam a relação dos atores da rede. Observamos que, se por um lado há conflitos, percebemos também que as alianças em torno do projeto pedagógico estão presentes na execução do Curso e na construção da rede.

Portanto, nossa proposta é analisar uma experiência educativa levada a cabo em Santa Catarina. Pretendemos estudar como se constitui a rede sócio-técnica do curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia, como se estabelecem as relações de poder que vão resultar em uma determinada direção dada ao processo educativo, que, como veremos, se propõe à promoção da sustentabilidade.

1. Da Educação Rural à Educação do Campo

A trajetória da Educação Rural no Brasil inicia nas décadas de 20 e 30 do século XX, paradoxalmente quando começa o processo de crescente urbanização da população, devido à consolidação do processo de industrialização iniciado desde o final do século XIX. A partir desse período, inúmeras foram as propostas educativas de cunho formal e informal para o meio rural, porém tais experiências sempre foram fragmentadas, algumas vezes sobrepostas respondendo a interesses conflitantes, tendo papel secundário nas políticas de educação. Apesar dos problemas que apresenta, a análise dessa trajetória traz importantes elementos para compreendermos a entrada dos movimentos sociais do campo no debate da questão da educação para o meio rural, o surgimento da Educação do Campo e a criação do PRONERA no final da década de 90.

A educação no meio rural brasileiro é marcada por um quadro extremamente precário, refletindo os graves problemas da situação geral da educação brasileira. Embora a sua trajetória comece no início do século XX, nenhuma das iniciativas alterou positivamente esta situação, ao contrário, muitas delas ajudaram a reforçar as sérias desigualdades que marcam o campo no Brasil. Se o quadro geral da educação no país ainda apresenta graves problemas, no campo esses problemas são ainda maiores. Em 2000, 28,3 % das pessoas com quinze anos ou mais residentes no meio rural não eram alfabetizadas⁵. Em consequência deste quadro, o nível médio de escolaridade da população rural não atinge nem mesmo quatro anos de estudos.

Essa situação é resultado de um processo de exclusão econômica, social e cultural e das políticas educacionais. Historicamente, o sistema educacional no

⁵ -Dado do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Censo Demográfico 2000.

meio rural não teve diretrizes políticas e pedagógicas específicas, nem recursos financeiros que possibilitassem a institucionalização e manutenção de uma escola de qualidade em todos os níveis. O campo não foi visto como um espaço prioritário para ação institucionalizada do Estado através de diferentes políticas públicas e sociais. Inversamente, sempre foi tratado pelo poder público com políticas compensatórias, através de projetos, programas e campanhas emergenciais e sem continuidade, com ações justapostas e concepções de educação até mesmo contraditórias (Furtado, 2006).

1.1. A Trajetória da Educação Rural

Embora desde o século XIX possamos mencionar experiências dispersas que denotam as intenções do setor público em levar escolas à população rural, podendo destacar o Plano de Educação de 1812 e a reforma de 1826 do Plano Nacional de Educação, tais eventos eram tão restritos que motivaram o surgimento de algumas iniciativas privadas. Estudos sobre esse período destacam que antes de 1930 as principais propostas de formação voltadas para a população rural deram-se nos níveis do ensino médio e superior⁶. Só a partir da década de 1930 e, mais sistematicamente, nas de 50 e 60, a Educação Rural começou a receber alguma atenção no cenário educacional (Calazans, 1993).

A partir da década de 30, com as profundas transformações que ocorrem no país⁷, a escolaridade passa por alterações influenciada por dois fatores: as tendências escolanovistas e progressistas em Educação lançadas pelos Pioneiros

⁶ - O ensino técnico agrícola surgiu na Bahia, no reinado de D. João VI, transformando-se na primeira Escola de Agronomia do país.

⁷ -“ Quando se encerrou o segundo governo de Getúlio Vargas (1951-1954), o Brasil havia passado por uma série de mudanças estruturais que ganharam velocidade a partir da década de 1930. Essas mudanças diziam respeito principalmente às bases do desenvolvimento, ao modelo econômico adotado, à ênfase na industrialização orientada pelo Estado, à liberalização política e ao controle social e sindical (<http://www.cpdoc.fgv.br>)”, acessado em abril de 2007.

da Educação Nova⁸, e as novas tendências sociais e políticas oriundas dos movimentos urbanos iniciados na década de 20.

Inserido no contexto escolanovista surge também o movimento denominado “Ruralismo Pedagógico”. As propostas educativas desse movimento tinham como objetivo fixar o homem à terra, devido ao crescente processo de urbanização no país. O discurso ruralista basicamente fez da fixação do homem à terra a grande meta de realização da escola, a qual se tornaria responsável pela transformação da mentalidade do homem da roça. O “Ruralismo Pedagógico” partia do princípio de que o homem do campo não estava integrado num sistema produtivo moderno. Assim, a tarefa da escola seria suprir no educando essa “falta de cultura”, para que ele pudesse se integrar no processo produtivo no campo.

Em um discurso proferido por Fernando de Azevedo⁹ em 1933, que ilustra os princípios defendidos pelo “Ruralismo Pedagógico”, ele afirma:

“A escola rural não se organizou ainda nem para elevar de ‘nível’ as populações do campo, civilizando-as, nem para fixá-las, integrando-as na sua região, dando-lhes o sentimento e o conhecimento direto das coisas ambientes e preparando-as para as atividades dominantes do meio (Azevedo, 1962, p.48)”.

O movimento ruralista ocorreu, no entanto, num período em o país estava passando por um intenso processo de urbanização e industrialização. Acreditava-se que fosse possível convencer os trabalhadores rurais de que o seu papel era o de garantir o sentido da vocação agrícola do país, mesmo com as políticas industriais e urbanas mais gerais (Damasceno, 2004). Assim, atribuía-se a escola

⁸ - “O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. (...) Ao ser lançado, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, o documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho educacional, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita (<http://www.cpdoc.fgv.br>)”, acessado em abril de 2007.

⁹ - Foi um dos expoentes do movimento da Escola Nova, tendo também participado intensamente do processo de formação da Universidade brasileira. Ao longo dos anos 20, dedicou-se ao magistério. Exerceu os cargos de diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal de 1926 a 1930 e de São Paulo em 1933 (<http://www.cpdoc.fgv.br>), acessado em abril de 2007.

rural a missão salvadora de fixar o homem à terra, apesar das transformações sociais, políticas e econômicas da época.

Apesar do fracasso, na década de 40 ainda eram fortes em algumas regiões do país as idéias defendidas pelo “ruralismo pedagógico”, como uma tentativa de resposta à “questão social”, provocada pela inchação das cidades e incapacidade de absorção de toda mão-de-obra disponível pelo mercado de trabalho urbano (Calazans, 1993). Nesse momento, porém, começaram a surgir outras tendências na Educação Rural.

A partir da década de 40 foram criados programas de Educação Rural tendo como foco a escola ou outros espaços educativos sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura e do Ministério da Educação e Saúde. Estes programas receberam o patrocínio norte-americano e tiveram um maior impulso a partir do funcionamento da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), criada em 20 de outubro de 1945, a partir do acordo entre os governos do Brasil (ministério da Agricultura) e dos Estados Unidos (*Inter-American Education Foundation Incorporation*). Vários foram os programas educativos que tiveram o apoio norte-americano.

Segundo Calazans (1993), a presença norte-americana no Brasil, principalmente na década de 1950, assim como toda política educacional brasileira para o campo, não são compreensíveis se forem considerados instituições e programas de *per se*. A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), Associação de Crédito e Extensão Rural (Acar), a Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (Abcar), o Serviço Social Rural (SSR), entre outras, não são apenas instituições que mantêm estreita colaboração entre si, sob a forma de pesquisas, seminários, troca de informações ou implementação de atividades; são, também, elos de uma cadeia; ou melhor, peças de uma mesma engrenagem acionadas segundo critérios bem definidos (Calazans, 1981).

A CNER, criada em 1952, se propunha a levar educação fundamental para “recuperação total do homem rural” e reformas da estrutura agrária. Sua ação tinha como objetivo substituir uma cultura por outra, valendo-se da educação de base, como instrumento de aculturação de populações. Assim a CNER pretendia contribuir para o processo evolutivo do homem rural nele despertando o espírito comunitário, a idéia de valor humano e o sentido de suficiência e responsabilidade para que não se acentuassem as diferenças entre a cidade e o campo em detrimento do meio rural onde tenderiam a enraizar-se a estagnação das técnicas de trabalho, a disseminação de endemias, a consolidação do analfabetismo, a subalimentação e o incentivo às superstições e credices (Paiva, 1987).

A criação da CNER foi um dos pontos altos de todo o movimento em favor da Educação Rural, desde a década de 20. No entanto, os resultados das Missões¹⁰ já de início se mostravam muito aquém dos objetivos propostos. Depois de anos de atuação (a CNER foi extinta em 1963), o fracasso da Campanha era evidente, pois a aplicação da metodologia do desenvolvimento e organização social das comunidades não era suficiente para provocar o desenvolvimento, que dependia de outros fatores que não o educativo (Paiva, 1987). Além disso, a metodologia do desenvolvimento comunitário implicava a modernização do sistema e não a contestação da legitimidade do poder e das estruturas sócio-econômicas (Fonseca, 1985).

A extensão rural no Brasil surge oficialmente em 1948¹¹, em Minas Gerais com a criação da Associação de Crédito e Assistência Técnica Rural de Minas Gerais (ACAR-MG), após essa data, outros estados foram implementando os serviços públicos de extensão rural. Em 1956, A Associação Brasileira de

¹⁰ - “As Missões Rurais de Educação, principal instrumento da CNER, utilizavam como método a “organização social das comunidades” e seu trabalho se iniciava com a pesquisa das áreas de maior receptividade ao programa proposto pela Campanha. Eram consultadas as autoridades locais, os fazendeiros e o clero em busca de apoio local para o programa; em seguida buscava-se emergir a liderança comunitária que treinada, auxiliava no desenvolvimento das atividades da Campanha (Paiva, 1987, p.201)”.

¹¹ - O extensionismo, como instituição pública, nasceu nos Estados Unidos, como um instrumento de ensino e educação informais, fora dos moldes da escola clássica. O seu nascimento deveu-se à necessidade de criação de um serviço que estendesse, divulgasse aos agricultores, os novos conhecimentos gerados nas estações experimentais e de outras fontes.

Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR) foi formada com o objetivo de coordenar em nível nacional as associações estaduais, que já vinham sendo criadas desde o final da década de 40. A ABCAR contou com vários membros fundadores e, em 1970, o Sistema Brasileiro de Extensão Rural já tinha associadas, 1.025 escritórios locais, 138 escritórios regionais, abrangendo 1.393 municípios. Em 1974, a ABCAR foi substituída pelo Sistema Brasileiro de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER).

Seguindo o modelo americano, os programas de extensionismo no Brasil, adotaram o “modelo clássico”¹² e posteriormente o modelo de “adoção difusionista”¹³. A operacionalização desses modelos gerou a necessidade de um manejo específico para lidar com as populações rurais da América Latina, as quais eram identificadas na sua maioria como “num acentuado estado de pobreza e atraso tecnológico”. A solução encontrada foi o receituário das experiências americanas de organização de comunidades, que se transformou no principal instrumento de orientação de como fazer Extensão Rural na América Latina a partir das conquistas realizadas nos países desenvolvidos (Fonseca, 1985).

Ao adotar tal instrumento de orientação, a Extensão passou a ser organizada nos países latino-americanos não somente como uma extensão de conhecimentos científicos válidos e aplicáveis à agricultura e pecuária, mas também como um projeto comunitário-educativo que tinha como objetivo se converter num instrumento de solução para os problemas sociais rurais e para fornecer o treinamento requerido pela modernização e expansão da agricultura.

¹² - “Segundo este modelo clássico, o conhecimento é transmitido das fontes de origem ao povo rural. No contexto da extensão, a comunicação é o meio pelo qual o povo rural estabelece contato com a nova tecnologia, advindo, em consequência, uma mudança tecnológica permanente. Portanto, o propósito básico da Extensão dentro do contexto do modelo clássico é o de transmitir conhecimentos ao povo rural e levar os problemas do povo às fontes de pesquisa (Fonseca, 1985, p.40 apud Lopes, Renato Simplício. A Evolução do Conceito de Extensão Rural. ACAR-MG, doc. Mimeo. S.d., p.7).

¹³ - O modelo difusionista foi a adequação do modelo clássico ao mundo subdesenvolvido e a raiz do modelo está na teoria difusionista produzida a partir dos trabalhos de antropólogos e sociólogos ingleses, no final do século XIX e início do XX em zonas coloniais e na Teoria dos Sistemas Sociais de Talcott Parsons (Fonseca, 1985)

Assim, o Sistema Brasileiro de Extensão, ao longo de sua história, sofreu transformações que desembocaram na criação da EMBRATER, que coordenou as ações da extensão rural no Brasil até 1990, quando foi extinto. Apesar das mudanças, durante todo esse período, a extensão teve como foco central a transferência de tecnologia agropecuária para os produtores rurais.

Pode-se concluir então que a extensão rural no Brasil esteve institucionalizada como prática de suporte do Estado ao desenvolvimento do capitalismo no campo, com todas as conseqüências negativas que este processo trouxe para o campo. Entre elas podemos citar: a ocupação desordenada do espaço rural, com nítidos e indesejáveis prejuízos ecológicos; uma alteração profunda da base tecnológica da produção agrícola, da composição das culturas e dos processos de produção, de forma concentrada, marginalizando a maioria dos agricultores; uma concentração da propriedade da terra, afetando sensivelmente as relações de trabalho no campo; um forte êxodo rural, o crescente assalariamento da força de trabalho agrícola e a alta sazonalização do emprego rural.

Após o período analisado até a década de 80, não houve programas educativos para o meio rural de grande amplitude, como os analisados anteriormente. A discussão sobre educação rural só voltou a ser retomada no final da década de 70, quando o II Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980- 1985) do governo federal se propôs a *“dar prioridade às populações carentes do meio rural e das periferias urbanas, visando corrigir, pela indução governamental, os problemas sociais gerados pelo desenvolvimento econômico”* (Calazans, 1993)

Neste período, foram criados alguns programas dentre os quais os mais destacados foram o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC) e o Programa de Extensão e Melhoria para o meio rural (EDURURAL), que seguiam a perspectiva comunitária.

A década de 80 foi marcada pela implantação do EDURURAL, sob a orientação do Governo Federal, Universidade Federal do Ceará e com financiamento do BIRD (Banco Mundial). Seu principal objetivo era a ampliação das condições de escolaridade do povo nordestino, mediante a melhoria da rede física e dos recursos materiais e humanos disponíveis. Pretendia também realizar a reestruturação curricular, bem como a adequação do material didático para a formação cultural-intelectual de adultos e orientação para o trabalho.

O EDURURAL não teve resultados positivos. Entre os motivos que levaram ao insucesso do programa está o fato do descomprometimento com a extensão às áreas rurais do ensino de 1º grau completo (atual ensino fundamental), com oito anos de duração (Di Piero e Andrade, 2004).

A Tabela 1.1 a seguir sintetiza as principais ações de Educação Rural descritas nesta seção.

Tabela 1.1 - Cronologia da Educação Rural

Período/Década	Proposta Educativa/Ensino	Responsáveis
30 e 40	Ruralismo Pedagógico	Pioneiros da Educação Nova/ apoio de alguns políticos
40	1945 – Criação da Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) 1948 – Criação da Associação de Crédito e Assistência Técnica Rural de Minas Gerais (ACAR- MG). A partir daí outras foram sendo criadas.	Ministérios da Agricultura e da Educação e Saúde, com o apoio norte-americano
50	1952 – Criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) 1955 – Criação do Serviço Social Rural (SSR) 1956 – Criação da Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR)	Ministérios da Agricultura e da Educação e Saúde, com o apoio norte-americano
60 e70	Proliferação de programas para o meio rural, com alcance local	Diversos organismos responsáveis por sua execução/ Financiamento externo
Final de 70 e 80	II Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto: <ul style="list-style-type: none"> • PRONASEC • EDURURAL 	Governo Federal/ Financiamento do BIRD

A exposição acima, embora não esgote todos os programas de Educação Rural que foram criados a partir da década de 20, evidencia a visão do suposto “atraso rural” que permeia os programas e projetos educacionais desenvolvidos nas áreas rurais do Brasil e a necessidade de enquadrar o homem do campo no sistema produtivo moderno. Como conseqüência, a Educação Rural, além de não ter alterado positivamente o panorama da educação, o que pode ser comprovado pelo quadro extremamente precário ainda hoje predomina, corroborou para que se perpetuassem as desigualdades sociais no campo. Essa tendência, embora seja a predominante ao longo da história da educação no meio rural, não foi a única como veremos a seguir.

1.2. A Trajetória da Educação do Campo

No final da década de 50 e início de 60, um novo movimento de educação começa a surgir com foco na luta contra a exclusão da população a escolarização¹⁴ e pela Reforma Agrária¹⁵. Este movimento apresentava características bem diferentes dos projetos de Educação Rural que analisamos na seção anterior. Ele teve suas bases nos movimentos sociais articulados com partidos de esquerda e setores progressistas da Igreja Católica e nele encontramos as raízes do movimento que surgiria na década de 90 e que seria denominado de Educação do Campo.

¹⁴ - Pelos dados do IBGE, quando Jango assume a presidência, em setembro de 1961, encontra um Brasil com 70.779.352 habitantes, 39,5% de analfabetos, distribuídos nas faixas de 15 a 69 anos. Da população estudantil, 5.775.246 alunos estavam matriculados na rede do ensino primário, 868.178 no ensino médio, 93.202 no ensino superior e 2.489 nos cursos de pós-graduação. Esses dados revelam claramente a extensão do afunilamento da estrutura educacional brasileira: menos de 15% da população estudantil do ensino primário passava para o ensino médio; quase 2% da rede primária chegavam ao ensino superior e apenas 0,5% à pós-graduação (www.cpdoc.fgv.br), acessado em maio de 2007.

¹⁵ - A questão agrária foi um dos principais pontos que polarizaram o debate político durante os anos em que João Goulart ocupou a presidência. Ela esteve no centro das preocupações dos atores políticos em geral, do governo, dos partidos, dos movimentos sociais, da Igreja Católica, da opinião pública. Foi, em grande parte, naquele momento que se consolidou a noção de que o Brasil necessitava de uma reforma agrária capaz de eliminar a grande propriedade, o latifúndio, visto como obstáculo fundamental ao desenvolvimento (www.cpdoc.fgv.br), acessado em maio de 2007.

Algumas propostas educativas desenvolvidas nos primeiros cinco anos da década de 60 criaram inovadoras concepções e estratégias de educação de adultos, educação de base e educação popular, destacando-se pela criatividade e pelas inovadoras propostas teórico-metodológica, dentre elas movimentos educacionais e culturais relevantes como o Movimento de Educação de Base (MEB), o método Paulo Freire¹⁶, entre outros.

Neste período inicia uma ampla mobilização da sociedade em defesa da educação, que tinha como fundamento a concepção de educação popular gerada pelos movimentos sociais. Essas ações demarcaram uma nova perspectiva e contribuíram para trabalhos posteriores no campo da educação popular¹⁷.

Para analistas que assumem a perspectiva do movimento sociais como Silva (2006), as propostas educativas que surgiram nesse período criaram uma concepção de educação popular, que pode ser definida como um conjunto de práticas que se realizam e se desenvolvem dentro do processo histórico no qual estão imersos os setores populares, ela deve ser compreendida também como estratégias de luta para a sobrevivência e libertação desses setores.

Alguns dos movimentos de educação popular que se desenvolveram nesse período promoveram iniciativas especialmente voltadas à população rural, como as escolas radiofônicas organizado pelo MEB, que recebeu forte influência da pedagogia libertadora formulada por Paulo Freire. Segundo Paiva (1987), o MEB pretendia oferecer à população rural oportunidade de alfabetização num contexto mais amplo de educação de base, buscando ajudar na promoção do homem rural e em sua preparação para as reformas básicas indispensáveis, tais como a Reforma Agrária. Tendo como base que a educação deveria ser considerada

¹⁶ - Associada à alfabetização de adultos, sua "pedagogia da libertação" – expressão exemplar da crença no poder libertador pela consciência e pelo conhecimento – percorreu o Brasil e toda a América Latina. A educação seria o instrumento mais eficaz de difundir a idéia-força de que o homem não deveria se contentar com a condição de "objeto" da história: sua vocação era ser "sujeito". O mote "Todo ato educativo é um ato político" é a síntese de todo um esforço de conscientização pela educação que o método Paulo Freire pretendeu universalizar (www.cpdoc.fgv.br), acessado em maio de 2007.

¹⁷ - Destacam-se os seguintes movimentos e organizações: movimentos de educação popular (MCP, CPC, A campanha de pé no chão também se aprende a ler, MEB); movimentos da Ação Católica (JAC, JEC, JIC, JOC, JUC) e Ação Popular; movimentos sociais do campo (Ligas Camponesas, ULTAB, Máster)

como comunicação a serviço da transformação do mundo, o trabalho educativo do MEB visava a conscientização, a mudança de atitudes e a instrumentação da comunidade.

O golpe de 64 extinguiu quase totalmente os projetos educativos que vinham sendo realizados pelos movimentos sociais. Com o fechamento de canais de participação e representação, o novo governo impôs limites e controle aos segmentos populares, aos bens educacionais e sociais. Educadores envolvidos com a educação popular e lideranças são perseguidos e exilados, as universidades sofrem intervenções e os movimentos populares são desarticulados.

Apesar do novo quadro imposto pela ditadura, alguns focos de resistência se mantêm por meio dos movimentos progressistas da Igreja Católica que reiniciam a articulação, formação de lideranças e organização de base nas comunidades. Desse período se destacam como espaço de resistência: organizações da igreja (Comunidades Eclesiais de Base (CEBs); Comissão Pastoral da Terra (CPT); movimento sindical rural (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG)); e a Pedagogia da Alternância¹⁸.

Com o processo de redemocratização do país na década de 80, os movimentos sociais do campo voltam a ser articular e, na década de 90 entram no cenário educacional desenvolvendo inovadoras práticas educativas que têm muitas de suas raízes nas propostas de educação geradas pelos movimentos sociais do período analisado. A produção pedagógica dos movimentos sociais foi gerando conhecimentos e práticas que foram resgatadas e sistematizadas pelos movimentos sociais atuais constituindo assim uma teoria pedagógica cujos fundamentos estarão presentes em várias iniciativas do movimento pedagógico da Educação do Campo (Silva, 2006).

¹⁸ - O sistema pedagógico da alternância, no Brasil, teve seu início no Espírito Santo, em 1968, UNEFAB, que congrega as Escolas Famílias Agrícolas (EFAS).

Entre estes movimentos podemos destacar o MST, que desde a sua fundação na década de 80, apresenta uma forte preocupação com a educação em acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária, tendo desenvolvido toda uma proposta pedagógica como veremos em capítulos posteriores. Em 1997, como resultado desse processo, o MST, em parceria com a Universidade de Brasília (UNB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realiza o 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (1º ENERA), que reuniu mais de 700 educadores de assentamentos rurais e de instituições universitárias que vinham atuando em projetos de educação em assentamentos.

Neste encontro, as entidades promotoras decidiram realizar um grande encontro nacional no qual pudessem analisar os problemas enfrentados pelo conjunto da população do campo, nos diferentes níveis de ensino. Em fins de março de 1998, a Coordenação da Conferência reuniu-se com representantes de vinte unidades da Federação, para capacitá-los a implementar em seus estados um processo de reflexão e análise das dificuldades nas experiências em Educação do Campo. Organizados em parcerias entre entidades atuantes no campo, de maio a julho de 1998 foram realizados 23 encontros estaduais “Por Uma Educação Básica do Campo”. As principais reflexões e experiências estaduais foram apresentadas e debatidas na Conferência Nacional. Esse movimento recebeu a denominação de “Conferência Nacional Por Uma Educação Básica Do Campo” (Molina, 2003).

Esse processo culminou com a realização em 1998 da 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, da qual participaram movimentos sociais, organizações governamentais e não-governamentais como apoio da CNBB, da UNESCO, do UNICEF e da UNB. Durante a realização da Conferência, as entidades promotoras assumiram o compromisso de sensibilizar e mobilizar a sociedade e os órgãos governamentais para a formulação de políticas públicas que garantissem o direito à educação para a população do campo. A luta por

políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos do campo foi legitimada.

A 1ª Conferência gerou uma “Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo”, que ampliou a mobilização nos estados e propiciou o debate na sociedade pela Educação do Campo. Uma conquista desta mobilização no âmbito das políticas públicas foi à aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE)), que em seu Artigo 2º, parágrafo único declara:

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

Esse parecer se reveste de especial importância ao se constatar que a educação para o meio rural pouquíssimas vezes obteve diretrizes específicas na legislação, ocupando sempre uma posição marginal. A Constituição de 1988, porém, ao assegurar o direito à educação básica, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, gerou a possibilidade de reposicionar a educação do campo no panorama educacional. Seguindo a mesma tendência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 abriu espaço à inovação pedagógica no meio rural, ao reconhecer a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, preconizando uma formação básica que contemple as especificidades regionais e locais.

Para setores identificados com o movimento da Educação do Campo, esta refere-se a uma multiplicidade de experiências educativas desenvolvidas por diferentes instituições, que colocaram como referência para suas propostas pedagógicas uma nova concepção de campo, de educação e do papel da escola. Assim, a identidade dos sujeitos sociais do campo em sua diversidade que engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos

pescadores, dos caiçaras, ribeirinhos, quilombolas e extrativistas, conforme posto pela Resolução CNE 01 de 2001, tornou-se um fator primordial para reivindicação de políticas educacionais e elaboração das diversas práticas educativas.

Dentre os movimentos sociais que contribuem para a construção da Educação do Campo podemos citar: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST); movimentos indígenas (COIAB, APOINME, CIMI); Movimento Nacional dos Pescadores (MONAPE); Movimento dos Atingidos Por Barragens (MAB); Coordenação Nacional dos Quilombolas (CONAQ); Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS); Movimento de agricultores e trabalhadores rurais (CONTAG, FETRAF, MPA); e movimentos de mulheres trabalhadoras rurais (Silva, 2006).

Para os movimento sociais do campo e outros segmentos que se identificam com o ideário da Educação do Campo, algumas questões/posições são centrais para esta perspectiva. Para Caldart¹⁹ (2004) estas posições podem ser assim sintetizadas:

- “A Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses;
- A Educação do Campo tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas;
- A Educação do Campo defende a superação da antinomia rural e urbano e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que a tendência de progresso de uma localidade se mede pela diminuição de sua população rural;
- A Educação do Campo participa do debate sobre desenvolvimento, assumindo uma visão de totalidade, em contraposição à visão setorial e excludente que ainda predomina em nosso país; e

¹⁹ Coordenadora do Coletivo Nacional de Educação do MST e da Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

reforçando a idéia de que é necessário e possível fazer do campo uma opção de vida.” (Caldart, 2004, p.23)

Ainda para os movimentos sociais e setores acadêmicos, a Educação do Campo teria suas origens na luta dos movimentos sociais por uma política educacional para os assentamentos da Reforma Agrária. Assim, embora as expressões Educação do Campo e Educação na Reforma Agrária tenham surgido simultaneamente, elas seriam diferentes, mas se complementariam. A Educação na Reforma Agrária estaria vinculada a políticas educacionais voltadas para os assentamentos rurais, sendo, portanto, parte da Educação do Campo, a qual é definida como “um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo”. Assim o conceito de campo seria definido como um espaço multidimensional, o que permitiria leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou rural definido como espaço para produção de mercadorias (Fernandes, 2006, p.28-29).

Dentro desse quadro, Caldart (2004) afirma que seria necessário avançar na reflexão que combina diferentes políticas voltadas à população do campo, e que conectaria a educação a um projeto de desenvolvimento com diferentes dimensões, o que não significa a vinculação da educação a “modelos econômicos estreitos”, como, com bastante frequência, ocorria nos programas que se enquadravam na chamada Educação Rural no Brasil. A Educação do Campo se afirmaria, portanto, no combate aos ‘pacotes’ (tanto agrícolas como educacionais) e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implantação de modelos que as ignoram. Também se contraporiam à visão reducionista de educação como preparação de mão-de-obra para o trabalho.

Dentro deste cenário, foi gerada a proposta do PRONERA, criado em abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, para implementar ações educativas para as populações dos acampamentos e assentamentos rurais. O PRONERA teria se tornado então uma

espécie de indutor da reflexão e das ações sobre a Educação do Campo (Molina, 2004). Com o elevado número de projetos realizados, o PRONERA provocaria tanto a aceleração do debate quanto das ações da Educação do Campo.

Até o ano de 2003, o PRONERA apoiou cerca de 150 projetos nos assentamentos rurais, formando parcerias com 55 universidades públicas federais e estaduais, tendo atendido aproximadamente 122 mil alunos em todo Brasil. A Educação de Jovens e Adultos é a modalidade educativa considerada prioritária, representando 94% das ações educativas promovidas pelo PRONERA, concentradas prioritariamente nas regiões Norte e Nordeste. Estima-se que no período de 1999 e 2002, cerca de 110 mil alunos freqüentaram os cursos de alfabetização. No mesmo período, foram realizados 18 cursos técnicos e de especialização, envolvendo 1288 jovens²⁰. De 2003 a 2006, o número de educandos chegou a 244.451, tendo havido uma ampliação significativa no número de alunos atendidos nos cursos de formação profissional de nível médio e superior, e em 2006 foram firmados 141 convênios²¹.

Assim, o PRONERA é descrito por alguns autores acadêmicos envolvidos com o PRONERA (Molina, 2003; Di Pierro e Andrade, 2003) como um passo fundamental na construção de políticas públicas de educação para o meio rural. Os canais abertos para a construção e implantação do PRONERA evidenciaram a importância não só do Estado na construção de políticas públicas, mas também do papel fundamental que os movimentos sociais têm nesse processo.

A presença das instituições universitárias, além da articulação entre ministérios e da participação dos movimentos sociais do campo, trouxe também novas contribuições para as práticas pedagógicas de Educação do Campo. E ainda a experiência do PRONERA, em articular o trabalho das universidades às escolas agrotécnicas e colégios de aplicação, pode gerar um espaço para a discussão e construção de mudanças no campo.

²⁰ - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva- Dados Básicos para uma Avaliação

²¹ - Dados do PRONERA/ MDA/ INCRA

O PRONERA vem tendo um papel importante também na reinserção do campo na agenda de pesquisas das universidades brasileiras com intensidades diferentes, mas também com uma dimensão nacional. O PRONERA, especificamente, apesar de recente, tem sido já abordado em diversos trabalhos acadêmicos²².

1.3. O PRONERA e os Atores Envolvidos

A concepção do Programa, da necessidade da participação dos movimentos sociais desde sua concepção, passando pela execução, acompanhamento e avaliação dos projetos, enfrenta conflitos de diferentes ordens. A existência de conflitos já foi percebida por vários autores (Jesus, 2003; Beltrame, 2004; Azevedo, 2001; Foerste e Schutz-Foerste, 2003; Araújo, 2004; Molina; 2003). Para alguns destes autores esses conflitos seriam produtivos, pois levariam tanto as universidades quanto os movimentos sociais a compreenderem as diversas lógicas que estão presentes na criação e execução dos projetos do PRONERA. No entanto há diversas interpretações dos conflitos tanto por parte dos autores acadêmicos, quanto dos movimentos sociais e que geram fortes polêmicas.

Diante deste quadro, o estudo aqui proposto pretende analisar como estão sendo construídas as relações pedagógicas e políticas entre os atores que participam do processo de formação dos jovens e adultos assentados da Reforma Agrária.

Embora a questão envolva todas as propostas educativas do PRONERA, pois a parceria é premissa de todas as ações do Programa, o foco de análise estará nos cursos de formação técnica em Agropecuária. A presença de outros atores, além do INCRA, da universidade e dos movimentos sociais do campo, na

²² -Na UFSC, já foram concluídas três dissertações e duas estão em andamento e três teses de doutorado estão em andamento, enfocando os projetos do PRONERA no estado.

elaboração e execução dos cursos técnicos permite aprofundar a compreensão das relações que se estabelecem entre os diversos parceiros. Tal fato justifica a escolha desses cursos com objeto de estudo, mesmo estando a maioria das ações do PRONERA nos cursos de alfabetização e escolarização de adultos.

Outro ponto importante para tal escolha está ligado ao objetivo central do PRONERA de promover capacitações que contribuam para o desenvolvimento sustentável dos assentamentos. Tais cursos oferecem novos e interessantes subsídios para compreendermos com está sendo pensado e construído socialmente o critério de sustentabilidade.

Como dito acima, alguns autores acadêmicos envolvidos com o PRONERA (Molina, 2003; Jesus, 2003; Beltrame, 2004; Azevedo, 2001; Foerste e Schutz-Foerste, 2004; Araújo, 2004) já apontaram dificuldades na relação entre os atores responsáveis pela construção das propostas de capacitação, entre movimentos sociais e universidade, entre movimentos sociais e INCRA etc. No entanto, nenhum autor teve, como estamos aqui propondo, como foco em seu estudo desvelar as relações de poder entre esses atores, e analisar como essas relações interferem na formação de propostas educativas para a sustentabilidade.

Além disso, as análises dos autores divergem quanto às questões que envolvem a parceria. Há alguns trabalhos que identificam as dificuldades das universidades em trabalhar com o MST. JESUS (2003), ao analisar as relações entre a universidade e a liderança do MST nos trabalhos de alfabetização dos assentados em Sergipe, afirma:

“As questões apontadas até então provocavam enormes diferenças – tanto do ponto de vista das ações práticas quanto do ponto de vista teórico da educação. A depender do que estávamos tomando como referência, teríamos observações completamente diferentes sobre a realidade e sobre as ações dos assentados. O nosso olhar não podia ser a partir de uma isenção em relação aos diferentes contextos de configuração do papel do Estado, incluindo a própria Universidade e o MST (Jesus, 2003, p.33).”

Na mesma direção, em outro projeto de educação da Universidade Federal de Santa Catarina realizado em parceria com o MST, Beltrame (2004) relata as dificuldades na relação entre os dois atores envolvidos:

“No trabalho realizado no Projeto em análise, as dificuldades enfrentadas pelo grupo de educadores da UFSC apareceram já nas primeiras reuniões para discutir a sua elaboração e execução. Esses entraves apareceram em vários momentos, principalmente na maneira de organização do trabalho de cada grupo de educadores do MST e da UFSC. Os grupos apresentam tempos e urgências diferentes, o que aparece como entrave nas discussões; a natureza social do trabalho educativo apresenta leituras diferentes; o caráter educativo das ações desenvolvidas pela universidade tem diferenças das mesmas ações, na leitura dos movimentos sociais, entre outras questões (Beltrame, 2004, p.65)”

Ao contrário dos estudos citados acima, outros autores destacam a dificuldade do MST em trabalhar com as universidades. De acordo Molina (2003), a dificuldade dos movimentos sociais do campo em trabalhar com as universidades é devido à lógica da cultura universitária, que em geral tem pensado a complexidade do mundo a partir dos seus feudos de poder enraizados na lógica dos institutos e departamentos, sem a inclusão da subjetividade, da afetividade, da formação de valores, partindo de uma visão estritamente técnica, concebendo essa técnica como algo neutro, descomprometido politicamente (Molina, 2003, p.107)

Ainda o Boletim da Educação Nº 09 do MST, ao analisar a relação do Movimento com as universidades, informa que

“Na sociedade brasileira a universidade simboliza, de fato, e ainda hoje, o latifúndio do saber; uma instituição pensada desde uma lógica elitista e que se perturba toda vez que há a entrada de pessoas organizadas (movimentos sociais) que representam e lutam por outra lógica (Boletim da Educação Nº 09, p.17)”.

Nessa mesma direção, Azevedo (2001) analisa que outros conflitos são gerados devido:

“A visão, muito presente entre segmentos universitários, da impropriedade da instituição em compartilhar determinadas responsabilidades com os movimentos sociais, durante a execução do projeto, seja sob o argumento de não quebrar as autonomias de cada um, seja por uma suposta condição competente intrínseca à instituição universitária (Azevedo, 2001, p.80)”

Para Navarro (2002), no entanto, a liderança do MST impõe a sua visão de mundo e de educação aos outros parceiros. O autor analisa a importância que as escolas de formação do Movimento tem tido na formação de uma “segunda geração de militantes”. Para Navarro (2002), os convênios firmados entre o MST e as instituições de ensino superior seguem na mesma direção:

“Adicionalmente, como é notório, praticamente nenhum dos convênios celebrados pela organização com as universidades públicas realmente amplia um conjunto de conhecimentos novos para os militantes sem-terra participantes, mas usualmente apenas chancela a própria visão política do Movimento sobre o mundo rural (Navarro, 2002, p.264)”.

Na mesma linha da análise anterior, Azevedo (2001) afirma que a complexidade nas relações dos atores também está ligada à excessiva “ideologização” do processo pedagógico produzida por parte de setores do movimento social que vêem a si mesmos como únicos ou principais condutores do programa como um todo, redundando numa estranha e equivocada relação na qual a instituição universitária e os monitores (responsáveis diretos pela dimensão “especificamente pedagógica”) se subordinariam às orientações político-ideológicas dos movimentos (Azevedo, 2001, p.81)”.

Araújo (2003) apresenta outros aspectos nos conflitos entre os parceiros e destaca que a parceria entre INCRA, universidades e MST ocorre também de forma problemática, especialmente no que tange às relações com o INCRA. Para o autor, o problema central está no fato de a educação ainda ser assumida de forma “artesanal” dentro das instituições, embora os técnicos afirmem ser importante. Assim como no INCRA, as próprias universidades, apesar de estarem envolvidas, não assumem a dimensão que a proposta exige. A execução da

proposta conta com um grupo de professores que, apesar do empenho e competência, enfrenta desafios de ordem interna e externa (Araújo, 2004, p.178)

Outra posição mais otimista é ainda encontrada em estudos que avaliam os conflitos como já superados. Mesmo com toda a diferença que existe entre a lógica das universidades e dos movimentos sociais, mesmo com os conflitos que, muitas vezes ocorrem nessa interação, esses autores consideram que se aprendeu a trabalhar junto, sendo que parte significativa dos resultados alcançados pelo PRONERA seria resultado desse aprendizado (MOLINA, 2003, p.113).

Os estudos citados acima expõem não só aspectos dos conflitos existentes entre os atores nos projetos do PRONERA, mas especialmente como a visão sobre os próprios conflitos está permeada por posições político-ideológicas, fazendo um desafio à análise dos diferentes níveis de conflitos, e tornando mais complexo ainda avaliar o conhecimento que é gerado nesses projetos.

Diante desse quadro que expõe as divergências nas interpretações, nossa proposta é analisar uma experiência educativa levada a cabo em Santa Catarina, sem necessariamente emitir julgamentos de valor. Pretendemos estudar como se constitui a rede sócio-técnica do curso “Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia”, como se estabelecem as relações de poder que vão resultar em uma determinada direção dada ao processo educativo, que, como veremos, se propõe à promoção da sustentabilidade.

1.4. A Rede Analisada

O PRONERA apresenta formalmente como objetivo central desenvolver propostas educativas aos assentados da Reforma Agrária que promovam o desenvolvimento sustentável. Como foi dito anteriormente, para a construção e execução dos cursos é premissa básica a parceria entre INCRA, universidades e

movimentos sociais. No entanto, tal construção não se dá sem conflitos, uma vez que o encontro entre atores tão diversos gera inúmeros confrontos, especialmente devido à dificuldade em se definir o que são propostas educativas que tenham como foco o desenvolvimento sustentável.

Além das análises apresentadas na seção anterior, tal constatação é fruto de nossa experiência com projetos educativos do PRONERA (Freitas et al 2000, 2002, 2004a, 2004b, 2005), bem como das observações que foram realizadas na fase exploratória para este estudo. Nessa trajetória outras indagações surgiram e nortearam nossa pesquisa.

Na construção de nosso problema de pesquisa observamos que o conceito de sustentabilidade sofre constantes variações nos contextos em que é utilizado e dependendo dos atores em questão. Suas inumeráveis definições enfatizam diferentes valores e interesses, sendo, portanto, um conceito socialmente construído. As definições dadas e as propostas construídas, valendo-se do termo, são divergentes e muitas vezes incompatíveis. As propostas educativas para a sustentabilidade seguem na mesma direção. Os valores e crenças dos atores, bem como outros interesses, marcam profundamente a forma como elas são negociadas e construídas.

Diante desse quadro, como compreender a forma como estão sendo construídas as propostas educativas do PRONERA e que tipo de sustentabilidade estão visando? Quais os interesses e os valores que permeiam essas propostas? E como os diversos atores percebem, reagem, participam, ignoram ou até boicotam a implícita negociação para a definição dessas propostas?

Responder a essas questões torna-se mais difícil ao se constatar a complexidade que envolve a relação entre esses atores, com diferentes visões de mundo, bem como de educação. O modo como os atores se organizam, resolvem seus problemas, encaminham suas lutas marca a forma como eles constroem as propostas educativas do PRONERA. Assim, como entender os possíveis conflitos e alianças que marcam a relação entre os atores?

O INCRA, os movimentos sociais e as universidades são os atores centrais na construção e implementação das propostas, compondo o que caracterizamos como uma rede que promove os cursos de formação dos assentados. Os alunos também são atores nesta rede, não só porque a eles são destinados os cursos, mas também porque eles interferem na formação da rede. Além dos citados, outros atores, dependendo das especificidades do curso bem como o local em que é realizado, participam da rede.

No estudo proposto, a escola agrícola 25 de Maio, a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina e a organização não-governamental Rede PERMEAR também compõem a rede, pois participam da construção do “Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia.

O INCRA é o órgão governamental responsável pela condução do PRONERA. No entanto, a percepção que os outros atores têm do INCRA é de que muitas vezes este se posiciona apenas como o órgão financiador, sem maior envolvimento no planejamento e execução dos cursos do Programa. Para os integrantes do INCRA, o órgão freqüentemente é deixado de lado, não só no planejamento como também na execução dos projetos²³. Apesar das diferentes visões dos atores, pudemos constatar que as interfaces que o INCRA estabelece com os parceiros dos projetos do PRONERA são influenciadas pela relação que se estabelece entre eles em cada região, o nível de entrosamento com as universidades, a participação dos movimentos sociais nas decisões do órgão etc. Desta maneira, qual vem sendo o papel do INCRA na rede sócio-técnica de Santa Catarina? Será que o seu envolvimento limita-se a financiar as propostas educativas dos outros atores ou apresenta outro papel na rede?

O MST tem um papel central na construção das propostas do PRONERA. Embora o Manual preveja a participação de todos os movimentos sociais do campo, constata-se que o MST, desde o início da construção do Programa,

²³ Dado retirado do discurso do Superintendente da SR-10 do INCRA na UFSC, durante a formatura da 2ª turma de escolarização, em 2005.

conseguiu tornar presentes a sua visão de educação, os seus interesses e a forma como organizam os processos pedagógicos nos assentamentos. A trajetória e os princípios educativos do MST têm um papel fundamental na elaboração das propostas do PRONERA e na execução dos projetos. Além disso, interferem profundamente na relação que ele estabelece com os outros parceiros.

Na preparação dos cursos do PRONERA, podemos afirmar, a princípio, que o MST mantém interfaces com todos os atores, uma vez que juntamente com as universidades são responsáveis pela elaboração dos projetos e negociação junto ao INCRA para sua aprovação. Mantém interface também com os alunos que, com frequência, são militantes dos movimentos sociais do campo.

Por estar lado a lado na construção e execução dos cursos, o MST tem interfaces com as escolas técnicas e outros parceiros que participam dos projetos. No entanto, como dito acima, esses encontros não se dão sem conflitos. O MST é um ator-rede com objetivos, cultura, forma de organização e de luta específicos, diferentes de outros atores. Assim, o MST pode ser considerado o ator-mundo²⁴ da rede analisada? Será que ele reconhece a parceria na elaboração e execução das propostas? Ou reconhece o PRONERA apenas como financiador para as suas ações educativas?

O papel central do MST na rede não exclui o igualmente importante papel das universidades. Os projetos desenvolvidos no âmbito do PRONERA devem ser coordenados por um professor da instituição de ensino que se responsabilizará pela formulação, implementação, acompanhamento e controle técnico-operacional do projeto (Manual de Operações do PRONERA, 2004). O professor coordenador, bem como a equipe de docentes e discentes, têm um papel preponderante na orientação teórica e pedagógica dos projetos. No entanto, a construção e execução dos projetos são feitas com outros parceiros, o que gera conflitos e alianças, e demandam freqüentes processos de negociação.

²⁴ - O ator-mundo traduz os interesses dos outros atores, fala por eles, impõe determinadas definições de problema e estabelece os papéis que os outros atores devem assumir na rede (Guivant e Miranda, 1999).

Além do grupo que coordena os projetos, professores e alunos de outros institutos são incorporados ao trabalho, o que favorece o desenvolvimento de ações multidisciplinares. No entanto, as relações entre os diferentes grupos dentro das universidades são permeadas por conflitos, fortemente vinculados às relações de poder, às relações entre universidade e movimentos sociais, ao papel da extensão e outros.

Diante dos conflitos apontados, surgem as seguintes indagações: a proposta pedagógica da universidade prevalece na construção dos projetos? Ou será que os conflitos de poder que marcam as relações acadêmicas e as relações com os movimentos sociais do campo acabam enfraquecendo o papel da universidade na rede sócio-técnica?

As escolas nas quais estão sendo realizados os cursos técnicos em agropecuária do PRONERA apresentam realidades bem distintas, o que pode ser constatado pela proposta de curso apresentada em outros estados²⁵. Outra diferença entre as escolas pode ser observada na maneira como elas entraram nos projetos e na forma como se relacionam com os outros parceiros.

Em Santa Catarina, o curso está sendo realizado na Escola 25 de Maio em Fraiburgo. Esta escola foi criada no final da década de 80 para atender aos assentamentos da Reforma Agrária da região. Desde a sua criação, a Escola apresenta fortes vínculos com o MST. Em 1988 foi criada a Cooperativa dos Estudantes Pela Reforma Agrária - CEPRA, com o intuito de experimentar a proposta pedagógica do MST naquela comunidade. Na mesma direção, os professores da Escola 25 de Maio têm buscado, constantemente, o estudo e implementação da proposta pedagógica do Movimento.

A comunidade escolar da 25 de Maio, após inúmeras mal sucedidas tentativas junto às Secretarias Estadual e Municipal de Educação para a criação

²⁵ - Foram realizadas 18 experiências de curso técnico e especialização em agropecuária do PRONERA em todo país entre 1998 e 2002.

do curso agrotécnico, no início de 2004 estabeleceu contato com o INCRA para que este intercedesse junto à Secretaria de Educação do Estado pela criação do curso. Ciente das dificuldades enfrentadas pela escola e reconhecendo a urgência do assunto, a Superintendência do INCRA sugeriu que a escola iniciasse o curso técnico através do PRONERA. A partir daí foram iniciados os contatos com a UFSC para a construção do curso. E finalmente, em 2005, teve início o curso “Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia” na Escola 25 de Maio. Foi criada uma turma de 50 alunos provenientes de assentamentos de diversos locais de Santa Catarina.

A partir do acima relatado observamos que a escola buscou implementar o curso, por várias formas, tendo encontrado a viabilidade de sua realização no PRONERA. Se a isto juntarmos que a escola está fortemente ligada ao MST, nos perguntamos como a escola percebe os outros parceiros da rede, especialmente a universidade que, apesar de ser responsável pela coordenação do projeto, não foi quem propôs o curso inicialmente? Como a forte ligação da escola com o MST interfere na construção da rede? E como está sendo implementada a proposta agroecológica do curso na Escola?

Mesmo tendo um forte vínculo com o MST, a Escola 25 de Maio também está ligada a rede pública de ensino estadual e municipal de Santa Catarina, responsável pela estrutura física, de pessoal etc da escola. Embora seja responsável pelas condições de funcionamento, o não encaminhamento por parte dos órgãos de educação do curso técnico em agropecuária de nível médio, culminou com a elaboração da proposta do PRONERA. Diante dessa situação, qual o papel da Secretaria Estadual de Educação na construção do curso técnico? Como a Escola 25 de Maio analisa o papel da Secretaria na Escola? A Secretaria estabelece relações com os outros atores da rede? Como a Secretaria analisa a construção do curso técnico pelo PRONERA?

A diversidade de jovens e adultos atendidos pelo PRONERA é acentuada. As diferenças entre os alunos podem ser constatadas por meio de suas histórias de

vida. A maioria participou da luta pela conquista da terra, tendo muitas vezes se envolvido em sérios confrontos que marcaram profundamente suas vidas. Outros, no entanto, não passaram pelo mesmo processo, principalmente em Santa Catarina, onde muitos já nasceram depois da criação dos assentamentos²⁶.

Outra diferença entre os alunos diz respeito à passagem deles pelo mundo urbano. Enquanto alguns têm uma trajetória de vida toda no mundo rural, muitos deles nasceram ou viveram por breves ou longos períodos no meio urbano. Além do processo migratório comum à maioria dos assentados da Reforma Agrária, outro motivo para esses deslocamentos é que todos esses alunos estão cursando simultaneamente ou já cursaram uma escola de Ensino Médio²⁷ e a oferta desse nível de ensino é feita predominantemente nos centros urbanos.

Quanto à participação em movimentos sociais do campo, também há diferenças evidentes entre esses alunos. Enquanto alguns participam ativamente de movimentos, formando muitas vezes os quadros dos movimentos, outros não apresentam o mesmo engajamento. Essa situação, com freqüência, se reflete na postura desses alunos em sala de aula e no seu grau de organização, diante dos problemas dos cursos. Cabe ressaltar, no entanto, que os alunos do curso são indicados pelos movimentos sociais do campo. Então, qual a participação que os alunos têm na construção da rede sócio-técnica? Como os alunos percebem os outros atores? Como eles avaliam a proposta agroecológica que está sendo trabalhada no curso? Como a militância em movimentos sociais do campo interfere na forma como os alunos participam da rede?

²⁶ - Em Santa Catarina, a quase totalidade dos alunos tem entre 16 e 23 anos. Apenas 2 alunos têm mais de 23 anos.

²⁷ - O Decreto Federal nº 2.208/97 estabelece uma organização curricular para a educação profissional de nível técnico de forma independente e articulada ao Ensino Médio. Os cursos de nível técnico são destinados a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, segundo o inciso II do artigo 3º da LDB, ou seja, pode ser oferecido em seqüência ou concomitantemente com o ensino médio, conforme o seu artigo 5º. Porém, em caso do aluno cursar concomitante, será diplomado técnico somente após a apresentação do certificado de conclusão do Ensino Médio (§ 4º do artigo 8º). Assim o ensino profissionalizante terá organização curricular própria e independente e sua duração poderá variar segundo o perfil do profissional a ser habilitado. E no caso específico do Ensino Técnico em Agropecuária o currículo deverá ter uma carga horária mínima de 1.200 horas, podendo ser dividido em módulos.

Outro ator que vem participando da construção e execução do curso técnico em Santa Catarina é a ONG Rede PERMEAR²⁸. Criada em 2004, a Rede integrou vários institutos de permacultura do país. Entre eles, o Instituto de Permacultura Austral-Brasileiro (IPAB)²⁹, criado em 1998 apresentava-se como assumindo uma atuação voltada para a difusão da permacultura entre os agricultores familiares do estado, com foco nos municípios de Santa Rosa de Lima e São José do Cerrito. Os princípios da permacultura têm uma significativa influência na orientação curricular do curso. Mas qual é mais precisamente o papel da Rede PERMEAR na rede sócio-técnica do curso analisado? Quais os conflitos que surgem entre a Rede PERMEAR e os outros atores, especialmente o MST? A proposta agroecológica tal como formulada é viável para um curso de formação técnica? Será que essa formação supostamente poderá dar suporte aos alunos para atuarem como técnicos após a conclusão do curso?

A apresentação dos atores envolvidos na rede, do papel que eles ocupam na elaboração do curso, bem como dos possíveis conflitos que surgem entre eles explicitam a complexidade que envolve a construção de propostas educativas do PRONERA para a sustentabilidade. No caso em análise observamos a presença de seis diferentes atores envolvidos na elaboração e execução do curso. O diagrama abaixo apresenta os atores envolvidos na rede.

Os atores apresentados na Figura 1 (INCRA, UFSC, MST, Escola Agrícola 25 de Maio, Secretaria Estadual de Educação e Rede PERMEAR) apresentam

²⁸ - A Rede Permeiar integra hoje catorze projetos autônomos em quatro estados brasileiros (Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais) e mais o Distrito Federal. Os projetos são chamados de autônomos porque são iniciativas de pessoas, famílias e comunidades que trabalham em cooperação e com recursos próprios para multiplicar os conhecimentos em Permacultura (todos recebem formação como professores do IPAB) e para oferecer exemplos de sistemas produtivos de apoio à vida no lugar onde moram.

²⁹ O IPAB, de acordo com seu estatuto, tem por objetivos: promover a Permacultura como base do desenvolvimento endógeno sustentável e utilizar de forma integrada e harmônica os recursos naturais, humanos e financeiros. “Tendo como prioridade à promoção do Homem e o resgate de sua relação com o meio ambiente o IPAB estabelece, apoia e monitora unidades demonstrativas e de referência, assim como todo tipo de atividade prática em Permacultura, contanto que estas possam ser desenvolvidas e reproduzidas por comunidades moradoras no grande ecossistema Austro Brasileiro. A estratégia é a promoção do estabelecimento de sistemas produtivos de agricultura ecológica, o desenvolvimento de tecnologias apropriadas no local, construção de moradias auto-sustentáveis, sempre seguindo a ética e os princípios da Permacultura”. Dados no site <http://permacultura.org.Br/ipab>, acessado em março de 2006.

diferentes tipos de interesses, valores, recursos e capacidades institucionais. Apresentam também diferentes pressupostos de sociedade, de indivíduo e de educação que se refletem na forma como eles constroem a proposta do curso. Por trás das ações desenvolvidas, há conflitos e alianças gerados pelas diferentes visões de mundo dos atores, interesses e objetivos, que permeiam todo processo.

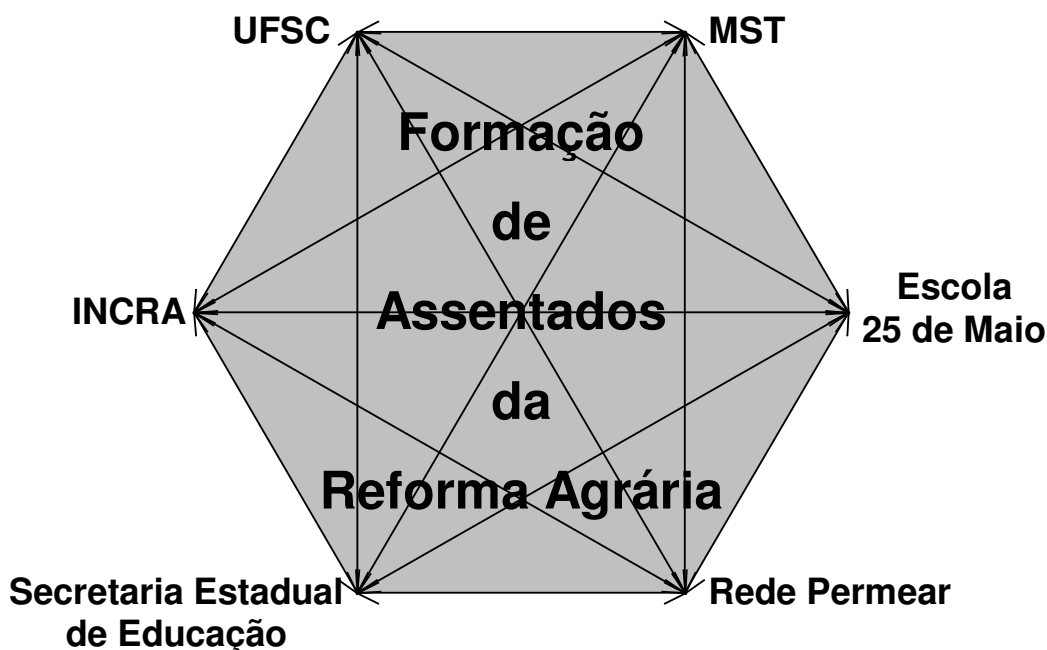


Figura 1 - Atores Envolvidos na Formação de Assentados da Reforma Agrária

A complexidade presente na elaboração e execução da formação manifesta-se nas percepções dos vários atores. A forma como esses atores participam desse processo será analisada através da intersecção de experiências e práticas sociais no cotidiano do processo de construção da rede.

Consideramos necessário acompanhar a prática diária de execução do Curso para compreender como se dão as relações de poder que marcam a elaboração e execução da proposta e qual o ator-mundo nessa construção. Atores com diferentes graus de poder estão envolvidos, sendo que um ou mais atores podem definir como serão encaminhadas as propostas, qual a visão de mundo vai predominar, como o conhecimento vai ser construído e disso depende o que se entende por sucesso ou fracasso de uma proposta. Não há um parâmetro

universal para avaliar este sucesso, isto vai depender de quem tem poder na rede para garantir sua definição dos objetivos e metas.

Outra questão a ser explicitada diz respeito às relações entre o discurso (nas entrevistas, nos documentos, no material curricular, por exemplo) e a prática (tal como analisada pelos outros atores, implementada no cotidiano, nas práticas didáticas, por exemplo) desses atores. Quais são essas relações? Qual é a distância observada e que implicações isto tem para o funcionamento da rede?

Diante de todas essas questões, este estudo coloca como hipótese que o PRONERA constitui uma rede sócio-técnica na qual o MST tem o papel de ator-mundo. Se nossa tese for comprovada, podemos afirmar que ao se completar o processo de tradução a visão de mundo, de sociedade de educação do MST passa a ser a visão que caracteriza a rede. Esta passa a se constituir em um ator-rede com ligações concretas e coercitivas entre os diversos atores engajados nesse processo, com um cenário delineado e com relacionamentos mais ou menos estáveis entre os atores que compõem a rede.

As indagações que procuram atingir a complexidade envolvida na construção de propostas educativas do PRONERA, e nortearão o trabalho proposto podem ser assim resumidas: como se constitui a rede sócio-técnica? Quais os atores que passam a ter o controle e se convertem em atores-mundo? E como os atores negociam os objetivos na prática? Como é avaliada pelos atores esta rede em termos de seu sucesso ou fracasso?

Consideramos que estas questões nos permitem dar um entendimento diferente do que outros autores apresentaram até o momento (Molina, 2003; Jesus, 2003; Beltrame, 2004; Azevedo, 2001; Foerste e Schutz-Foerste, 2004; Araújo, 2004), especialmente porque nossa perspectiva teórico-metodológica, a ser analisada no próximo capítulo, nos permitirá captar as complexas relações de poder, nem sempre explícitas, entre os diversos atores sociais no processo de construção da rede.

2. O Caminho Teórico-Metodológico da Pesquisa

Como dito anteriormente, este estudo pretende analisar como estão se formando as redes de atores envolvidos no processo de elaboração e execução de propostas de capacitação para assentados da Reforma Agrária, explicitando as relações político-pedagógicas. Pretendemos ainda averiguar como estão sendo construídas as propostas para o desenvolvimento sustentável dos assentamentos (objetivo central dos cursos do PRONERA).

Para realizar esta pesquisa, nos valem de uma corrente que se encontra na interseção entre contribuições recentes de diferentes áreas da sociologia: a rural, a da ciência e a ambiental. Apesar dessas contribuições terem significativos pontos em comum, podendo identificá-los como uma corrente, eles estabelecem vínculos limitados entre si, sendo necessário sistematizar as suas confluências ao nível das estratégias teóricas e metodológicas (Guivant,1997).

Esta corrente vem trazendo significativas contribuições para a análise de propostas de desenvolvimento rural e para a compreensão de problemas ambientais no meio rural. A proposta do Ator-orientado em Situação de Interface e a perspectiva do Ator-rede confluem para a análise dessas propostas, desvelando as relações de poder entre os atores e a construção do conhecimento em tais processos.

A teoria da interface auxilia ainda a análise do conceito de projetos participativos, que passam a ser vistos como processos contínuos, socialmente construídos e negociados. Isto porque a intervenção é uma realidade múltipla, composta por percepções culturais e interesses sociais diversos, formada por constantes esforços sociais e políticos dos vários atores envolvidos, não

representando simplesmente um plano de ação já especificado e com resultados esperados.

Este referencial poderá trazer um novo enfoque para a compreensão do problema que nos propomos analisar, uma vez que estaremos abordando a relação entre atores que pretendem construir propostas de capacitação participativa, para formar agricultores familiares com um novo olhar sobre a sua realidade. E, nesse processo, vão sendo formadas novas redes entre os capacitadores e agricultores.

Cabe ressaltar que a proposta do Ator-Orientado em Situação de Interface têm como foco os projetos de desenvolvimento rural propostos por agências internacionais e governamentais para grupos receptores. Porém, como vimos no capítulo anterior, os movimentos sociais do campo tiveram uma forte presença na concepção e execução do programa em análise, o que gera algumas especificidades em nosso estudo.

Como apresentamos em seção anterior, alguns autores já apontaram dificuldades na relação entre atores responsáveis pela construção das propostas de capacitação (entre movimentos sociais e universidade, entre movimentos sociais e INCRA etc). No entanto, nenhum autor teve como foco em seu estudo desvelar as relações de poder entre esses atores, e analisar como essas relações interferem na formação de propostas educativas para a sustentabilidade. Portanto, para realização deste estudo, apresentaremos na seção seguinte os conceitos necessários à realização do estudo proposto.

2.1. Situação de Interface

Conforme dito acima, a teoria do Ator-Orientado em Situação de Interface, desenvolvida pelo antropólogo inglês Norman Long em diversos trabalhos, permite compreender as relações de poder e o conhecimento gerado em processos de

desenvolvimento rural. Segundo Long (1999), a análise de interface permite compreender as diversidades culturais, as diferenças sociais e os conflitos inerentes a processos de intervenção para o desenvolvimento.

A Teoria da Interface foi criada em resposta às teorias que não acreditam na capacidade do homem comum alterar a direção da sociedade e fazer sua própria história. Para Long (1988), tanto a teoria da modernização como as teorias marxistas e neomarxistas não são adequadas para análise dos modelos de desenvolvimento, porque não compreendem a relação estrutura-ator. A teoria da modernização visualiza o desenvolvimento da sociedade moderna em termos de um movimento progressivo para formas mais complexas e integradas tecnologicamente e institucionalmente. As teorias marxistas e neomarxistas acentuam a natureza exploradora, a tendência expansionista do capital mundial e sua necessidade de abrir novos mercados, de aumentar o nível de mais-valia e de acumular capital. Essas duas perspectivas macro representam posições opostas ideologicamente, mas, para Long (2001), são modelos similares, porque vêem o desenvolvimento e a mudança social emanando dos centros do poder externos, via intervenção dos corpos estatais ou internacionais, e concordam com a idéia de que o capital e o Estado penetram gradualmente nas áreas rurais e assumem o controle do funcionamento da vida familiar e das instituições locais.

É importante salientar, no entanto, que Long e Ploeg (1995) não negam o significado das relações sociais de produção e nem dispensam o conceito de relação social de produção, mas apenas enfatizam que as relações sociais específicas são construídas, reproduzidas e transformadas. O ponto importante de referência é a elaboração, negociação e confrontação dos projetos dos atores. A análise da Interface não deseja excluir a idéia de estrutura, mas considerar a construção das relações sociais específicas como tema central da análise.

As interfaces ocorrem tipicamente onde haja diferentes e com freqüência conflitantes visões de mundo ou campos sociais se cruzam, ou mais concretamente em situações sociais ou arenas em que as interações sejam

orientadas em torno de problemas de transposição, acomodação, segregação ou disputa social. A análise de interface pretende elucidar os tipos e fontes de descontinuidade social e as conexões presentes em tais situações e identificar os significados organizacionais e culturais da reprodução ou transformação dessas situações (Long, 1999; Guivant, 1997).

Segundo Long (1999), embora a expressão interface sugira algum tipo de relação ou confrontação face-a-face, as situações de interface social são muito mais complexas e múltiplas, contendo diferentes interesses, relações e modos de racionalidade e poder. Assim tal análise demanda uma metodologia que equilibre as vozes, experiências e práticas de todos os atores sociais relevantes envolvidos.

O quadro abaixo descreve os fundamentos da Teoria da Interface descritos por Long (1997). O enfoque do ator-orientado em situação de interface implica:

- Investigar e analisar temas de definição dos atores ou eventos críticos;
- identificar os atores relevantes a específicas arenas de ação e disputas;
- documentar etnograficamente práticas sociais de atores e os caminhos nos quais suas ações são materializadas, desdobrando-se em tecnologias, recursos, discursos e textos (isto é na forma de documentos formais, decisões ou estruturas normativas);
- dar atenção às redes sociais, distribuições de significados e construção social de valores gerados em diferentes arenas/situações;
- focar sobre a organização e a ordenação dos processos relevantes a diferentes arenas e domínios institucionais;
- definir interfaces críticas as quais representam pontos de contradição ou descontinuidade entre diferentes (e freqüentemente incompatíveis) visões de mundo, incluindo não somente os atores locais ou grupo alvo, mas também outros atores institucionais;
- elucidar os processos de construção de conhecimento/poder vinculados às arenas e interfaces de disputas e negociação, dando atenção específica a reconfiguração de relações e valores;

- examinar como diferentes definições de situação problema e eventos críticos apresentam diferenças de escala e complexidade e como estas definições modelam estratégias de organização específicas das partes envolvidas;
- identificar analiticamente o discurso e a prática que dão sustentação às formas sociais emergentes e às conexões.

Na teoria do Ator-Orientado em Situação de Interface os conceitos de arena, ator social e agência humana são fundamentais. As arenas são descritas como encontro social ou séries de situações nas quais disputas sobre temas, recursos, valores e representações estão presentes. Arenas são espaços nos quais contestações associadas com diferentes práticas e valores de diferentes domínios estão presentes ou são espaços dentro de domínios específicos em que tentativas são feitas para resolver discrepâncias de interpretações de valores e incompatibilidades dos interesses dos atores.

Assim as arenas freqüentemente denotam descontinuidades de valores, normas e práticas. No entanto, poucas são as arenas claramente demarcadas e separadas de outras arenas, estando freqüentemente além de concepções territorializadas de espaço social (tais como: rural/urbano, centro/periferia, nacional/internacional). A indefinição dos contornos das arenas está ligada ainda ao uso das modernas tecnologias de comunicação e informação, que permite envolver atores distantes numa mesma arena.

O ator social é definido como uma construção social, sendo essencial a compreensão da “agência humana” nesse contexto. O conceito de agência atribui aos atores sociais a capacidade de processar experiências e projetar caminhos para sua vida, mesmo em situações de extrema coerção. Assim eles tentam resolver problemas, aprendem como intervir no fluxo social dos eventos próximos e monitoram sua própria ação, observando como os outros reagem ao seu comportamento (Giddens, 1991).

Dessa forma, o uso do termo ator social deve ser restrito a entidades as quais efetivamente pode ser atribuído o poder de agência, sendo que este poder requer capacidade de organização e não simplesmente a posse de certo poder persuasivo ou formas de carisma. Assim a agência depende fundamentalmente da emergência de rede de atores que se tornam parcialmente, ou totalmente, inscritos no “projeto” de outra ou outras pessoas. Efetivamente agência requer uma estratégica geração/manipulação de uma rede de relações sociais e a canalização para questões específicas através de “pontos nodais” de interação (Long, 1992)

Além dos conceitos descritos acima, outros termos como poder e conhecimento são fundamentais à Teoria da Interface. As suas definições serão apresentadas abaixo na análise que Long (1999) realiza de alguns elementos-chave para a perspectiva de interface.

2.1.1. A Interface Como Entidade Organizada de Interlocação

O primeiro elemento diz respeito à interface como uma entidade organizada de interlocação de relações e intencionalidades. A análise de interface tem como foco ligações e redes que se desenvolvem entre indivíduos ou grupo próximo em vez de indivíduos isolados ou grupos estratégicos.

A interação continuada entre os atores fortalece o desenvolvimento de contornos definidos. Em consequência desse fato, os atores começam a compartilhar expectativas, que passam a modelar a interação entre os participantes, levando a interface a torna-se uma entidade organizada. Mesmo as redes mais informais de indivíduos e grupos familiares tendem a desenvolver formas padronizadas de se relacionar com outros indivíduos que não pertencem ao grupo.

2.1.2. A Interface Como Local de Conflitos, Incompatibilidades e Negociações

O segundo elemento descreve a interface como um lugar de conflitos, incompatibilidades e negociações. Embora as interações de interface pressuponham algum grau de interesse em comum, elas também têm a propensão de gerar conflitos devido a interesses e objetivos contraditórios ou ao poder desigual nas relações. Negociações de interface são muitas vezes realizadas por indivíduos que representam partidos, grupos ou organizações. Tal quadro se reflete inevitavelmente na posição ambivalente desses indivíduos, uma vez que eles têm de responder as demandas do seu próprio grupo, assim como as expectativas daqueles com os quais têm que negociar.

Na análise da fonte e dinâmica das contradições e ambivalências em situações de interface, é necessário não prejudicar os casos os quais apresentam certas orientações como as baseadas em classe, etnia ou gênero, como sendo mais fundamentais do que outras. Não se deve também assumir que se o indivíduo representa um grupo específico ou instituição, ele necessariamente age movido pelos interesses do grupo ou em favor de seus parceiros. Portanto, a ligação entre os representantes e os outros constituintes do grupo deve ser empiricamente estabelecida e não tomada como preestabelecida.

2.1.3. A Interface e o Choque De Paradigmas Culturais

O terceiro elemento pode ser descrito como o choque de paradigmas culturais. O conceito de interface permite focar na produção e transformação de diferentes visões de mundo ou paradigmas culturais. As situações de interface freqüentemente evidenciam o significado os quais indivíduos ou grupos dão a sua própria cultura ou posição ideológica, confrontando visões de mundo opostas.

Nesse contexto, o conceito de repertório cultural deve ser destacado. Para a Teoria da Interface, repertório cultural é descrito como a junção de vários ingredientes culturais, tais como: valores discursivos, idéias, símbolos e rituais. Esses ingredientes são usados e recombinaados na prática social de forma consciente ou não.

Assim as diferenças entre indivíduos não são meramente idiossincrasias pessoais, mas refletem diferenças estabelecidas por diferentes padrões de socialização e profissionalismo, os quais freqüentemente resultam na falta de comunicação ou choque de racionalidades. Além disso, a coexistência de diferentes modelos culturais ou princípios organizativos dentro uma única população ou organização administrativa gera espaço para manobra na interpretação e utilização desses valores culturais ou pontos de vista.

A interface identifica o caráter da disputa (explícita ou implícita) por trás da dominação e legitimidade de paradigmas sócio-culturais particulares ou representação de modernidade. No entanto, ao mesmo tempo, é importante reconhecer que compromissos com estruturas normativas ou ideológicas e tipos de discursos e retórica são situações específicas. É necessário, portanto, identificar as condições sob as quais definições particulares de realidade e visões de futuro são sustentadas; analisar a interação de oposições culturais e ideológicas; e traçar os caminhos nos quais ações e ideologias tornam possíveis certos tipos de interface se reproduzir ou transformar.

2.1.4. A Interface e a Centralidade do Processo de Conhecimento

Outro ponto chave refere-se à centralidade do processo de conhecimento. O conhecimento é constituído pelos caminhos nos quais as pessoas categorizam, codificam, processam e imputam significado as suas experiências. Isto é válido tanto para as formas de conhecimento cotidianas científicas ou não-científicas. A vida cotidiana é dominada por motivos pragmáticos, isto é, está orientada

essencialmente para a resolução de problemas práticos. No entanto, uma espécie de conhecimento prático é limitado a resolução de determinados problemas. Ele é válido e tomado como certo até surgir problemas que não podem ser resolvidos da mesma forma.

O conhecimento é uma construção cognitiva e social que resulta de e é constantemente modelada por experiências, encontros e discontinuidades que emergem de pontos de interseção entre diferentes visões de mundo dos atores. Vários tipos de conhecimento, incluindo idéias sobre si mesmo, outras pessoas, contexto e instituições sociais são importantes na compreensão da interface social. Implícito a isso está o fato de que a geração e a utilização do conhecimento não é apenas uma questão de instrumentalização, técnicas eficientes ou hermenêuticas (isto é a mediação para a compreensão do outro através da nossa própria interpretação teórica), mas envolve aspectos de controle, autoridade e poder que estão incrustados nas relações sociais. Por essa razão, é provável que haja choque entre as diferentes categorias de atores envolvidos na produção, disseminação e utilização do conhecimento.

Para a abordagem da interface, o conhecimento é descrito, portanto, como “encontro de horizontes”. A incorporação de novas informações e estruturas discursivas ou culturais só podem ocorrer onde já existe uma estrutura básica de conhecimento e formas de avaliação, os quais remodelam a si próprios, por meio de processos comunicativos. Assim o conhecimento emerge como produto da interação, diálogo, reflexão e disputas de significado e está totalmente relacionado a questões de poder.

Desse fato resulta que diferentes graus de poder e lutas sobre significado social são centrais na compreensão de processos de conhecimento. O conhecimento é essencialmente uma construção social que resulta e é constantemente remodelado pelo encontro e discontinuidade que emerge de pontos de intersecção entre diferentes atores.

2.1.5. A Interface e as Relações de Poder

Ainda como ponto chave analisado está o poder como resultado de lutas sobre significados e relações estratégicas. Como o conhecimento, o poder não é simplesmente possuído, acumulado e exercido sem obstáculos (Foucault, 1980). O poder implica muito mais do que controle hierárquico e hegemônico demarcado por posição social e oportunidade e acesso restrito aos recursos. Ele é resultado de lutas complexas e negociações sobre autoridade, status, reputação e recursos e torna necessário a inscrição de redes de atores (Latour, 1990).

Tais lutas são fundadas na possibilidade de atores específicos serem capazes de gerar mobilizações dentro de situações particulares e de desenvolver estratégias específicas para sua consecução. A criação de espaço de manobra implica um grau de consentimento, um grau de negociação e, assim, um grau de poder, que se manifesta na possibilidade de exercer algum controle, prerrogativa, autoridade e capacidade de ação, que se manifesta de frente ou nos bastidores, por breves momentos ou por períodos mais sustentáveis. Assim o poder inevitavelmente gera resistência, acomodação e estratégica submissão como componentes regulares da política cotidiana.

As análises de processos de poder não devem, portanto, estar restrita à compreensão de como as forças sociais e acesso a recursos modelam a ação social. Nem devem levar à descrição de categorias hierárquicas rígidas e ideologias hegemônicas que “oprimem vítimas passivas”. Em vez de retornar à tendência de enfatizar ideologicamente essas vítimas, deve-se explorar como atores específicos percebem a si próprios como capazes de manobrar dentro de determinados contextos ou redes e desenvolve estratégias para tal. A análise não falha em reconhecer que freqüentemente há pouco espaço para iniciativa individual, mas ao contrário examina como atores identificam e criam espaço para seus próprios interesses e para mudanças.

2.1.6. A Interface Composta por Múltiplos Discursos

Outro ponto chave descreve a interface como composta por múltiplos discursos. A análise da interface permite-nos compreender como discursos “dominantes” são reforçados, transformados ou desafiados. Discursos dominantes são caracteristicamente repletos de reificações (geralmente de tipo naturalista) que assumem a existência e a importância de certos traços sociais e agrupamentos relativo, por exemplo: as comunidades, as estruturas hierárquicas ou igualitárias e as construções de etnia, gênero e classe. Tais discursos servem para promover pontos de vista políticos, culturais e morais e freqüentemente são mobilizados em lutas sobre significados sociais e recursos estratégicos. Mas enquanto alguns atores reforçam o discurso dominante e assim legitimam suas pretensões sobre o Estado e outras entidades com autoridade, outros optam por rejeitá-lo e preferem empregar e defender discursos que oferecem alternativas, pontos de vista mais localmente enraizados (Long e Villareal, 1994).

A maior tarefa da análise de interface é expor as implicações do conhecimento e poder nas interações e a combinação ou segregação de discursos opostos. Práticas discursivas e competências se desenvolvem primariamente dentro de circunstâncias do cotidiano social e podem se tornar pontos críticos de descontinuidade entre visões de mundo de atores. Assim, por meio da lente da análise de interface, esse processo pode ser compreendido conceitualmente (Long, 1999).

2.1.7. A Situação de Interface e Métodos Participativos

A análise interface pode ser uma importante contribuição para entender como os processos de planejamento de intervenção, com abordagem participativa, inscrevem-se na visão de mundo dos indivíduos e dos grupos afetados e elucidam os recursos e as limitações das estratégias sociais que eles desenvolvem.

A partir da publicação do livro de Robert Chambers, "Rural Development. Putting The Last First", em 1983, começou a haver uma redefinição da agenda do desenvolvimento rural, que levou à sistematização de uma série de métodos de trabalho participativo com os agricultores. Estes trabalhos, já desenvolvidos desde a década de 70, criticavam a transferência de tecnologia agrícola durante a fase inicial da Revolução Verde em diferentes níveis.

Nestes estudos, o agricultor deveria ter um papel central, não só como receptores de tecnologias e programas de desenvolvimento, mas como um ator central, capaz de definir estratégias e escolher soluções para os problemas que consideram prioritários. Essa perspectiva passou a ser identificada como uma versão do "populismo agrário".

A adoção da abordagem participativa foi rápida e passou a ser utilizada entre ONGs, organizações governamentais, institutos de pesquisa etc. O termo "participação popular" passou a ser parte da linguagem normal dos discursos de diferentes agentes de desenvolvimento, quase uma moda (Pretty,1995). No entanto, a estratégia de se colocar os "camponeses primeiro" é muito mais complexa do que Chambers (1997) chega a reconhecer no seu último livro. Primeiro, devido aos obstáculos objetivos que surgem dentro das instituições que pretendem utilizar métodos participativos, que acabam resultando em contrastes entre o discurso e a prática (Guivant,1997; Cooke e Kothari, 2001).

O segundo limite decorre do conceito de poder e levanta a questão "como dar poder aos que têm permanecido em último lugar nos processos de desenvolvimento rural". Uma vez que os métodos participativos são implementados pelos novos profissionais, a imagem que passa da pela abordagem participativa é de que agentes de desenvolvimento externos, detentores do poder, o transferem a agricultores que não possuíam o poder até o momento em que se inicia a intervenção (Guivant, 1997).

Segundo Long e Villareal (1995), mesmo que se reconheça a necessidade de considerar seriamente as perspectivas dos agricultores, paradoxalmente o

caráter intervencionista e de gestão dos recursos dos discursos convencionais do desenvolvimento rural continua sendo reproduzido. Neste quadro, a análise de interface auxilia a desconstrução do conceito de intervenção planejada participativa, este passa a ser visto como um processo contínuo, socialmente construído e negociado, e não como um plano de ação específico com resultados esperados.

“É importante analisar como as práticas de intervenção são modeladas pela interação entre vários participantes, em vez de simplesmente um modelo de intervenção ideal. O interesse pelas práticas de intervenção permite focar nas formas emergentes de interação, procedimento, estratégias práticas, e tipos de categorias de discurso e cultura presente em contextos específicos. Permite também compreender os diferentes significados e interpretações atribuídos pelos diferentes atores, tanto quanto as lutas que surgem das diferentes percepções e expectativas (Long, 1999).”

Para Pretty (1995), no entanto, nos últimos anos tem havido uma rápida expansão de novos métodos participativos que colocam a participação, a ação da pesquisa e a educação dos adultos no primeiro plano na tentativa de emancipar grupos desempoderados. Estes sistemas alternativos de aprendizagem e ação implicam um processo de aprendizagem que induzem a um avanço dos métodos participativos. Para Chambers e Pretty (1994), a agricultura mais sustentável, com todas as incertezas e complexidades, não pode, portanto, ser pensada sem todos os atores sendo envolvidos em um processo contínuo de aprendizagem .

2.2. A Proposta Metodológica de Latour: A Teoria do Ator-Rede

Como dito anteriormente, embora a expressão interface sugira algum tipo de relação ou confrontação face-a-face, as situações de interface social são muito mais complexas e múltiplas, assim tal análise demanda uma metodologia que equilibre as vozes, experiências e práticas de todos os atores sociais relevantes envolvidos. A Teoria do Ator-Rede (TAR), descrita por um grupo de antropólogos,

sociólogos e engenheiros franceses e ingleses associados, dentre eles Bruno Latour (1994, 1997, 2000), Michel Callon (1988) e John Law (1992), ao analisar a construção de redes sócio-técnicas, permite identificar as diversas perspectivas dos atores sem privilegiar nenhuma visão.

A TAR permite ainda compreender as diversas concepções e o surgimento de conflitos devido às visões divergentes de agroecologia no curso. Ao propor ultrapassar a separação moderna entre os humanos e não-humanos, defendendo que se dê igual importância de tratamento para a produção de ambos, analisando-os ao mesmo tempo, a Teoria do Ator-Rede constitui-se num esforço de sistematização dos princípios e regras metodológicas subjacentes a uma forma de pensar a realidade que pretende compreendê-la levando em conta a sua hibridização, ao invés de interpretar o mundo a partir da divisão entre sociedade e natureza (Freire, 2006)

A Teoria do Ator-Rede tem suas raízes nas perspectivas que começaram a emergir a partir dos anos 70 que questionavam a filosofia clássica da ciência. Os grandes conceitos organizadores sobre os quais se debruçavam os filósofos e os historiadores da ciência são destituídos em proveito de um estudo aprofundado das práticas cotidianas. O cientista deixa de ser aquele que produz teorias universais e racionalmente estabelecidas e passa a ser visto como alguém que negocia, produz numerosas interpretações do real que precisam ser estabilizadas. Por outro lado, a natureza deixa de ser vista como de caráter imutável (Machado e Teixeira, 2007).

A partir desse referencial, Latour e Callon vêm propondo a construção da chamada Antropologia das Ciências, que se situa na interseção da sociologia e das ciências exatas, tendo como objeto de estudo os processos que emergem da inovação científica e técnica. Para Latour (1997), a idéia da ciência como atividade única e terreno exclusivo dos cientistas deve ser abandonada. A ciência é uma construção social, assim como outras, que pode e deve ser acompanhada pelo cientista social. Dessa forma, o trabalho de sociologia da ciência de Latour busca

superar os antigos dilemas que opõem o mundo social ao da técnica e da ciência, bem como a razão científica à razão prática (Schwartzman, 1994, p.173).

A ciência e a tecnologia são admitidas como socialmente diferentes de outras atividades humanas e seu conhecimento como cognitivamente especial, devido a suas especificidades, tais como rigor e objetividade do método peculiar da sua produção. No entanto, o poder da ciência e tecnologia não está relacionado à sua natureza intrínseca, mas sim ao modo como os cientistas e técnicos agem, ao modo como a ciência é feita, a sua capacidade de simultaneamente ligar os contextos sociais e materiais sobre os quais estão agindo. Os cientistas têm a capacidade de transformar os seus fatos e artefatos em verdades porque conseguem convencer outros atores, e a sua versão pode passar a ser aceita, dada como inquestionável, transformando-se numa caixa-preta (Fert e Guivant, 2005).

Diante da incerteza do rumo que fatos e artefatos terão nas mãos dos atores torna-se necessário “alistar outras pessoas para que elas participem da construção do fato”, mas também é necessário “controlar o comportamento delas para tornar previsíveis suas ações”. A solução para tal contradição é denominada por Latour de translação: “a interpretação dada pelos construtores de fatos aos seus interesses e aos das pessoas que eles alistam” (Latour, 2000, p.178).

A união de interesses surge de uma difícil negociação entre os atores e pode ser rompida a qualquer momento, diante disso é necessário “atar o destino da alegação com tantos elementos congregados que ele resista a todas as tentativas de desagregação” (Latour, 2000, p.202). No entanto, “qualquer cadeia construída só será tão forte quanto seu elo mais fraco” (Latour, 2000, p.205). Diante desse fato, cabe aos cientistas incluir atores humanos e não-humanos, aumentando assim a capacidade de fortalecimento da rede, chegando a obter finalmente uma caixa-preta.

“A teoria do Ator-Rede não faz distinção entre atores humanos e não-humanos, entre objetos técnicos, artefatos e entidades sociais e naturais. Latour propõe que

os atores sejam vistos de forma simétrica. Para a teoria do Ator-rede, o social é modelado por redes de materiais heterogêneos não apenas por pessoas. Assim, entender o que são fatos e máquinas significa compreender quais são os atores envolvidos na rede. Para Latour, nunca estamos diante de “ciência, tecnologia e sociedade”, mas “de uma gama de associações mais fortes e mais fracas” (Fert e Guivant, 2005)

Para Latour, é preciso acompanhar a “ciência em ação” e observar como os cientistas realizam seu trabalho cotidianamente. Segundo Latour, “a impossível tarefa de abrir a caixa-preta se torna exequível (se não fácil) quando nos movimentamos no tempo e no espaço até encontrarmos o nó da questão, o tópico no qual cientistas e engenheiros trabalham arduamente (Latour, 2000, p.16). Latour afirma que a entrada no mundo da ciência não pode ser pela “entrada mais grandiosa da ciência acabada”, mas, “pela porta de trás, a da ciência em construção”. Para isso, é necessário “seguir os atores”.

Nesse contexto, a tarefa do cientista social deve ser examinar como os atores constroem os fatos científicos e como alguns têm sucesso e outros falham nessa construção. Acompanhar os cientistas em ação permite compreender como os fatos científicos são construídos e se tornam “caixas-pretas”. Nessa perspectiva, o fato científico, reconhecido como estável, é o resultado de um processo de construção que elimina os vestígios de sua trajetória.

Esse acompanhamento não é feito de forma passiva, pois permite que seja documentado tanto a construção do fato assim como da “ficção do frio e do quente”, “das afirmações desmodalizadas e modalizadas” e sobretudo permite acompanhar como as caixas-pretas são abertas e fechadas (Latour, 2000).

“Para seguir os atores e entender como as redes são construídas é necessário abandonar os discursos sobre a ciência feita e “contabilizar a longa e heterogênea lista de recursos e aliados que os cientistas reúnem” no processo de construção de fatos e artefatos da ciência (Latour, 2000, p.169). Além disso, é preciso entender como fatos e artefatos são modificados pelos atores, não sendo apenas transmitido de um ator a outro, mas também coletivamente composto pelos atores (Latour, 2000, p.172).”

Para acompanhar a ciência em construção, Latour aplicou o estudo etnográfico sobre a atividade científica. Para o autor, “nossa pesquisa tem por finalidade abrir um caminho diferente: aproximar-se da ciência, contornar o discurso dos cientistas, familiarizar-se com a produção dos fatos e depois voltar-se sobre si mesma, explicando o que fazem os pesquisadores, com uma metalinguagem que não deixe nada a dever à linguagem que se quer analisar” (Latour e Woolgar, 1997, p.26). Para Latour, portanto, “trata-se de fazer o que fazem todos os etnógrafos, e de aplicar à ciência a deontologia habitual às ciências humanas: familiarizar-se com um campo, permanecendo independente dele e à distância” (Latour e Woolgar, 1997, p.26).

O princípio da simetria generalizada foi estendido por Latour e Callon às controvérsias sobre a sociedade, devendo tanto a natureza quanto a sociedade serem explicadas a partir de um quadro comum e geral de interpretação. Dentro da proposta da antropologia simétrica (Latour, 1994), a natureza e a sociedade, além do erro e da verdade, devem ser tratadas sob um mesmo plano e nunca separadamente, já que entre elas também não haveria diferença em espécie. Para os autores, não há de antemão o mundo das coisas em si de um lado e o mundo dos homens entre si do outro, pois natureza e sociedade são ambas feitas de material heterogêneo. Isso não significa que suas redes sejam compostas pelos mesmos elementos, mas que podem ser descritas da mesma maneira, tratadas sob os mesmos termos. Assim o princípio da simetria generalizada pretende partir da explicação simultânea da natureza e da sociedade, não deixando recair sobre a sociedade todo o peso da explicação, o que tem como consequência a permanência de um esquema assimétrico (Freire, 2006).

Segundo Law (1992), a ciência não é diferente de outras instituições, assim o que é verdadeiro para a ciência também é para outras instituições. Toda a vida social – a família, as organizações, economia, tecnologias - pode ser descrita da mesma forma, já que também são redes ordenadas de materiais heterogêneos cujas resistências foram superadas. Isso significa que essas redes não são compostas apenas por pessoas, mas também por máquinas, animais, textos,

dinheiro, arquiteturas e uma infinidade de outros materiais. Portanto, o que compõem o social não é somente o humano e não seria possível uma sociedade se não fosse pela heterogeneidade das redes do social. A questão não é só comermos, ter abrigo e produzir objetos como máquinas, mas também que quase todas nossas interações com outras pessoas são mediadas através de objetos (Law, 1992, p.3).

O conteúdo híbrido das redes sócio-técnicas, ou seja, o fato delas serem ao mesmo tempo sociais e tecnológicas é então central para a teoria. Esse conceito explica como coisas diferentes, como o social e o técnico, são mantidos juntos. Segundo Latour (1997), a proliferação de objetos que já não podemos considerar nem totalmente naturais nem totalmente sociais leva-nos a questionar a radical separação entre natureza e cultura produzida pelo mundo moderno. Em *Jamais Fomos Modernos* (1994), Latour afirma que nós nunca paramos de produzir esses híbridos, apenas recusávamos a assumi-los para defender um paradigma que já não se sustenta mais.

Portanto, a noção de rede é um conceito alternativo ao indivíduo, à estrutura, e tenta mostrar que a ação social deve ser analisada através do agente contextualizado. Isto significa que a posição e a interação entre os atores cristalizam relações, que não são tão fixas quanto no conceito de estrutura, ao mesmo tempo que não são tão soltos quanto a do indivíduo, mas que são a própria rede (Almeida, 1997).

“A abordagem tem um número de pontos comuns com outras sociologias (...) No entanto, tendo em vista como a sociologia trata os dualismos, a abordagem do Ator-Rede se apresenta como um espírito radical, porque ela não apenas apaga as divisões analíticas entre agenciamento e estrutura, e entre o macro e o micro social, mas ela também propõe tratar diferentes materiais – pessoas, máquinas, “idéias” e tudo o mais – como efeitos interativos e não como causas primitivas (law, ,p.9)

2.2.1. O Conceito de Tradução e de Ator-Mundo

A teoria das redes sócio-técnicas sugere que a evolução simultânea da sociedade, dos artefatos tecnológicos e do conhecimento da natureza deve ser estudada a partir de três conceitos: tradução, ator-mundo e rede. (Latour, 1994, 2000; Callon, 1988;).

O conceito de tradução permite entender como as relações são estabelecidas, como se expandem e como são mantidas. Esta se realiza quando numa determinada situação um ator consegue produzir uma nova interpretação dos seus interesses e divulgá-las para outros convencendo-os de sua visão, isto é, ele consegue construir uma versão e impô-la na sociedade. A tradução tem o sentido de deslocamento, desvio de rota, invenção, mediação, a criação de ligações que não existiam antes e que em algum grau modificam dois elementos ou agentes. Não é uma concessão, mas um esforço, uma tentativa que pode ser alcançada ou não (Fert e Guivant, 2005).

Assim traduzir (ou trasladar) significa deslocar objetivos, interesses, dispositivos, seres humanos. Implica invenção de um elo que antes não existia e que de alguma forma modifica os elementos imbricados. As cadeias de tradução referem-se ao trabalho pelo qual os atores modificam, deslocam e trasladam os seus vários e contraditórios interesses. Mas a operação de tradução implica uma solução aparentemente contraditória do cientista, pois ao mesmo tempo em que procura engajar outras pessoas para que elas acreditem na caixa-preta, compreenda e disseminem-na no tempo e no espaço, tenta controlá-las para que aquilo que elas adotam e disseminam permaneça mais ou menos inalterado. (Latour, 2000)

A tradução constitui-se num primeiro momento. Posteriormente, ela pode se completar ou não. Se houver sucesso na tradução, ela passa a construir uma rede a partir de algumas entidades, em função da semelhança de seus interesses. Assim, ela pode ser vista como um processo onde regras são definidas e um cenário é delineado, e o seu objetivo é a criação de relacionamentos mais ou menos estáveis entre os integrantes. Porém, como a tradução é uma definição

inicial, não está implícito que vai ocorrer uma aceitação pelas demais entidades e que não será verificada a existência de resistências externas. Cada ator, em função dos seus interesses possui limitações, podendo abandonar o ator-mundo e até mesmo contra-atacar (Latour, 2000)

Callon (1988) distingue quatro etapas para dar conta de um processo de tradução: a problematização, a atração de interesses, o recrutamento e a mobilização dos aliados.

O primeiro momento do processo de tradução é o da problematização. Nesta etapa ocorre a definição, por um ator, de um problema e dos outros atores. Ocorre o estabelecimento de ligação entre eles e a demonstração de que para alcançar seu próprio objetivo deverão passar pelo ator iniciador. O ator tem necessidade de se tornar indispensável para os outros. Nesse sentido, a inovação é um processo eminentemente coletivo. Os atores que ele identifica e procura convencer são tanto humanos quanto não-humanos (por exemplo, máquinas, técnicas, micróbios). A problematização é também o momento onde o ator iniciador ou ator-mundo define pontos de passagem obrigatórios pelos quais os outros deverão passar, indicando os desvios a serem operados e os deslocamentos que deverão fazer os atores associados a ela. O desafio da problematização é de definir a identidade dos atores, de colocá-los em relação, isto é, de estabelecer uma rede de problemas e criar pontos de passagem obrigatórios.

O segundo momento é o interessamento. Neste momento, o principal é dar concretude à rede de alianças que ainda é somente hipotética. Esta etapa se consuma através da ação de atrair o interesse do outro. Ela se traduz no arranjo de dispositivos de atração de interesses para estabilizar a identidade dos diferentes atores, desviando-as de seus objetivos ou das associações concorrentes. Neste momento, atribui-se aos aliados seus lugares na rede e estes passam a definir-se a partir dos papéis atribuídos pelo ator-mundo. Este no papel

de líder deve tentar consolidar sua rede convencendo os outros atores de que sua posição está correta (Fert e Guivant, 2005).

O terceiro momento é o do registro ou inscrição, o qual consiste em distribuir papéis que serão ou não aceitos pelos atores. Esta atribuição de papéis não é unilateral, ela é resultado de inúmeras negociações nas quais as identidades dos atores são determinadas e testadas (Fert e Guivant, 2005).

Enfim, a quarta etapa é a da mobilização. Neste momento as entidades passam a aceitar como representativos os porta-vozes e certos pontos de passagem. Neste momento o ator-mundo procura fixar e estender ao longo da rede certas representações e interesses para que sejam aceitos como legítimos por aqueles que estão sendo representados (Fert e Guivant, 2005). O processo de mobilização permite simplificar o mundo heterogêneo e complexo transformando as entidades em representantes que falam em nome dos outros. Elas tornam-se, então, homogêneas e facilmente controláveis. É através da aliança de elementos heterogêneos, que um determinado ator torna-se mais potente que os outros (Latour, 1994).

Quando uma tradução tem sucesso, ela assume a configuração de uma rede. O termo “ator-rede” resume, portanto, um duplo processo. Num primeiro momento, como já vimos, o ator emite uma hipótese sobre a identidade dos outros atores, suas ligações. No final desse processo, ele compõe seu ator-mundo que constitui o segundo momento, o da constituição de um ator-rede com ligações concretas e coercitivas para cada uma das entidades engajadas nesse processo. Se um ator torna-se o centro, é porque lhe foi atribuída a responsabilidade pela circulação dos intermediários que ele produziu. O resultado desse processo é fruto de um trabalho coletivo.

O ator-mundo, ou ator iniciador, é aquele que inicia a construção de uma rede. Ele busca ligar-se a entidades heterogêneas, especificando a sua identidade, seu espaço dentro da rede, o tipo de laço que os une, o seu tamanho e a história que eles vão fazer parte (Latour, 2000). O ator-mundo é então quem faz

associações e ligações de um objeto técnico, ou de um conhecimento científico, sendo tão durável quanto duráveis forem as associações que o formam, e tão extensos quanto for o ator-mundo que fez essas ligações (Fert e Guivant, 2005, p.166).

A noção de ator-mundo abandona a análise sociológica com suas categorias sociais preestabelecidas, e sua rígida divisão sócio-natural. E a medida que insere entidades heterogêneas num grupo de relacionamentos heterogêneos, o ator-mundo coloca-os dentro da rede.

Ainda com relação à rede, Latour afirma que o número de atores envolvidos na construção dos fatos científicos não se limita aos cientistas que estão no laboratório, a quantidade de atores que participam da rede é bem maior. Os trabalhos dos cientistas no laboratório parecem alcançar sucesso, quando outros atores prepararam o terreno. Por isso, para se compreender a construção da rede, é necessário acompanhar um número muito maior de atores do que aqueles que estão fazendo ciência no laboratório (Latour, 2000, p.285).

Desse quadro decorre a quinta regra metodológica proposta por Latour:

“Devemos ser tão indefinidos quanto os vários atores que seguimos, no que se refere àquilo de que é feita a tecnociência; para isso, sempre que for erigida uma divisão interior/exterior, devemos acompanhar os dois lados simultaneamente, criando uma lista – pouco importa se longa ou heterogênea – de todos aqueles que realizam o trabalho” (Latour, 2000, p.289).

Por fim, Latour afirma que a possibilidade de agir a distância é que garante a construção, ampliação e manutenção das redes. Assim, o que é feito no centro da rede pode dominar espacial e cronologicamente a periferia da rede (LATOUR, 2000).

Portanto, Latour vem construindo uma antropologia das ciências que, fundamentalmente, se distancia da separação entre as entidades ontológicas natureza e cultura, bem como a separação entre sujeito e objeto. Todo seu

esforço concentra-se em problematizar a idéia da existência de uma rígida separação entre natureza e sociedade, da dicotomia entre sujeito e objeto e ainda de uma relação de domínio dos homens sobre as coisas do mundo – idéia fundada pela/na modernidade – mostrando que, na realidade, tais pressupostos nunca ocorreram.

2.3. Procedimento de Pesquisa

Na seção anterior, os princípios metodológicos descritos por Latour na Teoria do Ator-Rede, para acompanhar cientistas e técnicos em seu trabalho cotidiano, foram descritos. Latour (1997) propõe que seja utilizada a pesquisa etnográfica para “seguir os atores” compreender como eles constroem seu mundo e como alguns têm sucesso e outros não nessa construção.

A partir da proposta metodológica da Teoria do Ator-Rede, podemos analisar como se constitui a rede de formação dos assentados no curso Técnico em Agroecologia da Escola 25 de Maio, como os atores se comportam, como estabelecem relações de poder, alianças, disputas e o papel da agroecologia nesta construção.

Assim como outros estudos de desenvolvimento rural (Guivant e Miranda(1999), Mior e Guivant(2005), Fert e Guivant (2005), este estudo pretende “seguir os atores” e observar como a relação entre eles interfere na construção da rede sócio-técnica de formação para a sustentabilidade em assentamentos da Reforma Agrária. Esta metodologia, em consonância com o referencial teórico do projeto, permite compreender a visão de todos os atores envolvidos no programa.

Para realizar a pesquisa, utilizamos técnicas de observação participante e entrevista semiestruturada. Outra técnica utilizada foi a análise documental (manuais, relatórios, memórias, atividades escritas com os alunos, avaliações etc).

Esta técnica se reveste de especial importância, devido à centralidade assumida por atores não-humanos para a proposta adotada.

Abaixo serão descritos os atores pesquisados, as técnicas utilizadas e o local da pesquisa.

2.3.1. Atores Pesquisados

Os atores abaixo listados foram os entrevistados, pois formam a rede que constrói o curso em Santa Catarina. No entanto, outros atores foram incluídos ao longo da pesquisa como pais de alunos e técnicos da escola 25 de Maio (responsáveis pelo suporte aos professores nos trabalhos de campo).

Foram ainda entrevistados 10 alunos do Curso Técnico em Agroecologia, perfazendo um total de 20% dos alunos matriculados no Curso.

Tabela 2.1- Atores e Entrevistados

Entrevistado	Ator	Nº
Superintendente da SR-10	INCRA	1
Assegurador do PRONERA	INCRA	2
Coordenador do PRONERA	UFSC	1
Professores da Instituição	UFSC	2
Alunos de Pós-graduação	UFSC	3
Coordenadores do Setor de Educação	MST	2
Coordenadores do Setor de Produção	MST	1
Diretor	Escola Agrícola 25 de Maio	1
Professores da Instituição	Escola Agrícola 25 de Maio	7
Alunos (Assentados da Reforma Agrária)	Escola Agrícola 25 de Maio	10
Membros	Rede PERMEAR	2
Técnicos da Secretaria de Educação	Secretaria Estadual de Educação	4

2.3.2. Técnicas Utilizadas

A **observação participante** foi utilizada no acompanhamento dos trabalhos em visitas à Escola Agrícola 25 de Maio em Fraiburgo, acompanhamento de atividades pedagógicas, participação em reuniões de planejamento e avaliação,

tanto na Escola Agrícola 25 de Maio quanto na UFSC, também em alguns encontros ocorridos na Superintendência do INCRA e Secretaria Estadual de Educação.

A Teoria do Ator-Rede sugere que o pesquisador deve “seguir os atores”, deixando que eles falem livremente, evitando emitir opiniões, defender pontos de vista, enfim não interferindo no fluxo normal da rede, o que a princípio sinalizaria para uma observação em que não houvesse participação. Segundo Flick (2004), “de modo geral, essa forma de observação (não-participante) é uma abordagem ao campo observado que parte de uma perspectiva externa. (...) Além disso, é uma tentativa de observar eventos à medida que ocorrem naturalmente (Flick, 2004,p.151).

Porém, em outros aspectos, percebemos que houve uma aproximação mais significativa do modelo de observação participante. Acompanhamos a construção do Curso Técnico em Agroecologia por mais de dois anos, o que tornou impossível a nossa “invisibilidade”. Evitamos, sempre que possível interferir no curso da rede, mas todo o grupo tinha ciência de nossa presença enquanto pesquisadora.

Além disso, fizemos o registro em diário de campo de nossas observações, que tiveram um papel fundamental em nossa análise. E, juntamente com as entrevistas, estes registros permitiram compreender a construção e o cotidiano da rede analisada.

A entrevista semiestruturada foi outra técnica utilizada na pesquisa. Em anexo (Anexo B) apresentamos os roteiros das entrevistas, as quais foram realizadas com cada um dos atores pesquisados. Segundo Flick (2004, p.106), “é uma característica dessas entrevistas que questões mais ou menos abertas sejam levadas à situação de entrevista na forma de um guia da entrevista”. Portanto, diante dos diferentes papéis ocupados na rede e das diversas instituições envolvidas, as entrevistas tiveram que ser adaptada a cada ator.

Além da entrevista semiestruturada, para que pudéssemos compor um quadro que abarcasse as diferentes visões de agroecologia, solicitamos a todos os alunos do curso Técnico que respondessem duas questões. A primeira questão referia-se à visão deles sobre agroecologia e a segunda o que pretendiam fazer ao terminar o curso. Em anexo, apresentamos alguns questionários respondidos pelos alunos (Anexo C).

A análise documental foi outra técnica utilizada. Na perspectiva do Ator-Rede, como vimos todos os atores humanos ou não-humanos influenciam a construção da rede, nenhum objeto técnico que auxilie ou que esteja diretamente envolvido na compreensão da rede deve ser desprezado. Devido a este fato, durante todo nosso trabalho de campo, estivemos atentos a todo tipo de objeto que pudesse nos auxiliar na análise da rede como: trabalhos de alunos, relatórios, textos. Ainda três documentos tiveram um papel central em nossa análise.

- Manual de Operações do PRONERA - 2004
- Projeto do Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia/ Escola Agrícola 25 de Maio - 2004
- Projeto Político-Pedagógico da Escola 25 de Maio – 2005

2.4. Locais da Pesquisa

Embora estejamos realizando uma análise de rede, não sendo possível restringir a pesquisa a um local específico, consideramos importante apresentar o lugar em que está sendo realizado o Curso. Como explicitado anteriormente, o Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia, está sendo realizado em **Santa Catarina** na **Escola Agrícola 25 de Maio**, no **Assentamento Vitória da Conquista no Município de Fraiburgo** (Anexo A).

3. A Construção da Rede

Neste capítulo, estaremos apresentando um quadro mais amplo do PRONERA e uma caracterização pormenorizada de cada um dos atores da rede: histórico de criação, como veio a participar da rede, alianças e conflitos internos a cada ator que interferem na construção da rede. Muitas dessas questões interferem na relação entre os outros atores, porém essas interfaces serão analisadas nos próximos capítulos.

Para essa caracterização e análise, nos valem tanto de dados coletados em documentos, quanto de informações colhidas na fase de observação e em entrevistas. Inicialmente estaremos apresentando o PRONERA e, nas seções seguintes, será abordado cada um dos atores: INCRA, MST, UFSC, Escola 25 de Maio, Secretaria Estadual de Educação e Rede PERMEAR.

3.1. Caracterização do PRONERA

Como vimos em capítulos anteriores, o PRONERA foi criado em resposta à mobilização dos movimentos sociais. Ele apresenta toda uma orientação explicitada no Manual de Operações do PRONERA (2004), que deve ser seguida nos locais em que o Programa está implantado. Já o número de alunos atingidos e outros dados numéricos permitem compreender a dimensão alcançada pelo Programa no assentamento da Reforma Agrária de todo o País e a importância do Programa nas universidades e outras instituições.

Na seção seguinte estaremos apresentando o PRONERA Nacional: o histórico, as principais definições e resultados. Na outra seção, apresentaremos a

trajetória do PRONERA em Santa Catarina. Por fim apresentaremos algumas questões analisadas por diferentes atores sobre o Programa.

3.1.1. O PRONERA Nacional

O PRONERA foi criado em 1998, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário. O Programa é dirigido aos trabalhadores das áreas de Reforma Agrária e tem como objetivo geral:

“Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (Manual de Operações/2004)”

Como dito anteriormente, o 1º ENERA desencadeou um processo de reflexão e mobilização pela Educação do Campo nos estados e envolveu as instituições de ensino superior. No mesmo ano, no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) foi aprovada a proposta que visava tornar a educação no meio rural a terceira fase da parceria existente entre o então Ministério Extraordinário da Política Fundiária, o INCRA e o CRUB. Em abril de 1998, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o PRONERA, por meio da Portaria nº 10/98, e aprovou o seu Manual de Operações.

Segundo Molina (2003, p.52), o PRONERA passou por três fases distintas. Na primeira, que vai de 30 de julho de 1997 a janeiro de 2001, o MST teve uma participação intensa, “não sendo demais afirmar que o MST dava a linha do PRONERA”. A segunda fase, que vai até o início de 2003, é marcada pela diminuição da intervenção dos parceiros nas definições do Programa. O terceiro período é marcado pela volta da forte articulação com movimentos sociais e universidades e outras instituições parceiras.

Como dito acima, o PRONERA tem como objetivo principal desenvolver projetos educativos nos assentamentos de Reforma Agrária que contribuam para o desenvolvimento sustentável. Seus objetivos específicos são:

- “garantir a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos acampados e/ou assentados nas áreas de Reforma Agrária;
- garantir a escolaridade e a formação de educadores para atuar na promoção da educação nas áreas de Reforma Agrária;
- garantir formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores de jovens e adultos _ EJA _ e do ensino fundamental nas áreas de Reforma Agrária;
- garantir aos assentados escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e curso superior em diversas áreas do conhecimento;
- organizar, produzir e editar os materiais didático-pedagógicos necessários à execução do programa;
- promover e realizar encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortaleçam a Educação do Campo (Manual de Operações/2004)”.

O PRONERA tem como público alvo os jovens e adultos dos assentamentos da Reforma Agrária. No caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas modalidades de alfabetização e escolaridade/ensino fundamental, também podem participar todos os trabalhadores acampados e cadastrados pelo INCRA.

Como afirmado anteriormente, a parceria é a premissa básica para a realização das ações do PRONERA. Os principais parceiros são: os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais, as instituições públicas de ensino, as instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos e o INCRA. Outros parceiros podem ser agregados, dependendo das características de cada projeto.

Os organogramas abaixo apresentam a estrutura do PRONERA em nível nacional (Figura 2) e estadual (Figura 3).

GESTÃO NACIONAL	
Direção Executiva	
Colegiado Executivo	Comissão Pedagógica Nacional (manual do PRONERA)

Figura 2 - Organização Nacional do PRONERA

GESTÃO ESTADUAL	
Colegiado Executivo Estadual	
Superintendência Regional do INCRA Instituições públicas e comunitárias de ensino parceiras do Programa Movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais envolvidos diretamente em algum projeto do Programa Governo do estado e governos municipais	

Figura 3 - Organização Estadual do PRONERA

O Manual do PRONERA de 2004 estabelece as atribuições de cada um dos parceiros principais já mencionados. Estabelece ainda que os projetos desenvolvidos no âmbito do PRONERA deverão ser coordenados por um professor da instituição de ensino que se responsabilizará pela formulação, implementação, acompanhamento e controle técnico-operacional do projeto.

Também o Manual determina que os projetos de Educação do Campo devem ter por base a “diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico que estejam voltados para o desenvolvimento de áreas da Reforma Agrária socialmente solidário, economicamente justo e ecologicamente sustentável”. E estabelece que os princípios norteadores dessas práticas são: o do diálogo, o da Práxis e o da transdisciplinaridade.

Além das modalidades que já vinham sendo atendidas pelo PRONERA³⁰, em 2004 foi criada uma nova linha de ação, o Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para Assistência Técnica – Residência Agrária. Seguindo o modelo dos cursos de medicina, o Programa introduz nos assentamentos o sistema de residência agrária, pelo qual profissionais recém-formados em agronomia, economia doméstica, engenharia de alimentos, engenharia de pesca e outros cursos de ciências agrárias permanecem por seis meses trabalhando em assentamentos ou área de agricultura familiar antes de ingressarem na vida profissional efetiva e no curso de especialização em Agricultura Familiar e Reforma Agrária³¹. O Programa é formado de duas etapas e tem a duração de dois anos e meio por turma. O número de alunos atendidos no Residência Agrária a partir de 2004 será apresentado na Tabela 3.1.

O PRONERA atingiu, até o ano de 2002, 122.915 alunos de 3.380 assentamentos de todo o país. O ano de melhor desempenho foi 1999, em seguida houve uma queda no ritmo, devido ao contingenciamento de verbas do Programa.³² A partir de 2003, houve uma retomada do desempenho. A tabela a seguir sintetiza o atendimento do PRONERA de 2003 a 2006.

³⁰ - Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e capacitação e escolaridade de educadores; formação continuada e escolaridade de professores; formação profissional conjugada com a escolaridade em nível médio por meio de cursos de educação profissional de nível técnico ou superior em diferentes áreas do conhecimento (Manual do PRONERA – 2004).

³¹ - Na primeira turma (projeto Piloto) do Programa, o INCRA Nacional celebrou convênio com 15 Universidades (UFBA, UFRPE, UFPB, UFC, UFSE, UFPI, ESAM, UFG, UFMT, UFAC, UFPA, UFPR, UFSM, UFRRJ, UNICAMP), envolvendo 300 formandos, entre universitários das Ciências Agrárias e técnicos de Nível Superior que atuam nas equipes de Assessoria Técnica Social e Ambiental (ATES) nos Assentamentos de Reforma Agrária e técnicos das Assistências Técnicas e Extensão Rural (ATER).

³² - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva – dados básicos para uma avaliação – 2003.

Tabela 3.1 – Número de Matrículas no PRONERA entre 2003 e 2006

Ano	2003	2004	2005	2006	Total
Educação de Jovens e Adultos no Campo	57.095	52.202	66.743	45.798	221.838
Formação Profissional de Nível Superior	762	1.307	2.097	2.111	6.277
Capacitação e Formação Profissional de Nível Médio	1.717	3.216	5.436	4.989	15.358
Concessão de bolsas de Capacitação Prof. Em Assist. Técnica - Residência Agrária	0	209	352	417	978
	61.577	58.938	76.633	55.321	244.451

Fonte: PRONERA/INCRA/2007

Percebemos que a Educação de Jovens e Adultos é modalidade com o maior número de alunos atendidos (221.838), cerca de 91% das matrículas no período analisado, embora tenha havido um decréscimo em 2006. Tal fato ocorreu devido à criação de outro programa, Brasil Alfabetizado³³, que passou a atender o mesmo nível de ensino, tendo reduzido a demanda por esta modalidade no PRONERA. Segundo dados do MST, durante os três primeiros anos do projeto “Brasil Alfabetizado”, foram alfabetizando 5.500 educandos, além de capacitar 1.820 educadores. O projeto teve início em 2003 e funciona em 23 estados. Neste período, o PRONERA passou também a priorizar os níveis de ensino médio e superior.

Como podemos observar na Tabela 3.1, a Formação Profissional, tanto de nível médio quanto superior, teve um forte crescimento nos últimos anos. Entre 2003 e 2006 foram atendidos 15.358 alunos, no nível médio e 6.277 no nível superior.

A tabela abaixo mostra o número de assentamentos atendidos e de convênios firmados de 2003 a 2006.

³³ O Governo Federal criou em 2003 o programa “Brasil Alfabetizado” para servir como porta de entrada e de integração à escola a todos aqueles que estão fora do sistema de ensino. O “Brasil Alfabetizado” faz parcerias com estados, municípios, universidades, empresas privadas, organizações não-governamentais, organismos internacionais e instituições civis como forma de potencializar o esforço nacional de combate ao analfabetismo.

(http://www.brasil.gov.br/governo_federal/Plan_prog_proj/educacao/prog_edu_1/programa_view/, Junho 2007)

Tabela 3.2 – Indicadores de Resultados

Ano	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Número de Projetos de Assentamentos Atendidos	188	1.284	300	727	881	962	1.889	1.913	1.998
Convênios Firmados	10	51	18	29	31	89	131	168	141

Fonte: PRONERA/INCRA/2007

A tabela acima retrata o aumento do número de assentamentos atendidos pelo PRONERA e a irregularidade neste crescimento até 2000. Naquele ano foram somente 300 assentamentos, houve, portanto, um forte crescimento no atendimento. O número de convênios firmados também retrata esta ampliação, embora tenha havido uma pequena queda em 2006, que se refletiu também no número de alunos atendidos.

Os dados acima evidenciam a importância que o PRONERA adquiriu no processo de escolarização dos assentados da Reforma Agrária e também o número de instituições envolvidas no Programa. Mas evidenciam, principalmente, a dimensão que vem sendo dada à educação no processo de Reforma Agrária do País.

3.1.2. O PRONERA em Santa Catarina

Os projetos de educação vinculados ao PRONERA tiveram início em Santa Catarina em outubro de 1999, com uma parceria firmada entre a Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) e o MST. Em 2001, a UFSC foi convidada pelo MST a dar continuidade aos projetos de educação de Jovens e Adultos dos assentamentos da Reforma Agrária deste estado, já que a UNOESC havia deixado o Programa devido a dificuldades financeiras na condução dos projetos.

Nos anos de 2001 a 2003 foi desenvolvido o primeiro trabalho, sob a responsabilidade do Centro de Educação (CED) da UFSC, de alfabetização e escolarização de jovens e adultos de assentamentos da Reforma Agrária em 11 municípios catarinenses: Campos Novos, Fraiburgo, Leblon Régis, Frei Rogério,

Calmon, Matos Costa, Caçador, Rio Negrinho, Araquari, Irani e Vargem Bonita. Cerca de 600 pessoas, com idade entre 20 e 55 anos, divididas em 30 turmas de 22 assentamentos, participaram do projeto (Tabela 3.3).

O trabalho de alfabetização e escolarização foi feito por 30 educadores oriundos dos assentamentos, que eram capacitados para a função por professores do Colégio de Aplicação, da UFSC e de outras instituições. As ações possibilitaram que os monitores que apresentavam a escolarização incompleta no Ensino Fundamental concluíssem o processo.

Em 2004 ocorreu uma ampliação dos trabalhos de alfabetização e escolarização. Houve um crescimento de mais de 100% no número de alfabetizando/ escolarizando. Essa ampliação se manteve nas turmas que tiveram início em 2006, embora tenha havido uma leve redução no número de alunos. O quadro abaixo sintetiza os dados dos três projetos.

Tabela 3.3 - Atividades do PRONERA em Santa Catarina

Período	Municípios	Assentamentos Atingidos	Coord. locais MST (bolsistas)	Nº de turmas	Nº de monitores	Nº de alfabetizando/ escolarizando	Monitores escolarizados pela UFSC/ ensino fundamental
2001/2003	11	22	06	30	30	600	06
2003/2005	23	55	07	74	74	1480	22
2006/2007	22	54	06	71	71	1420	11

Fonte: Pronera-SC

Paralelamente aos cursos de escolarização e alfabetização, em 2004 foi aprovada a primeira turma de curso técnico em “Agropecuária com Ênfase em Agroecologia”, que tinha como objetivo principal formar 50 técnicos. Em 2005, o curso teve início na Escola Agrícola 25 de Maio, localizada nos assentamentos de Reforma Agrária no Município de Fraiburgo (ver anexo A). Esses assentamentos começaram a ser implantados pelo INCRA a partir de 1986. O histórico e a descrição do curso serão apresentados na seção em que abordamos a Escola 25 de Maio.

Em 2006 foram aprovados mais três cursos vinculados ao PRONERA Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos – Pós-graduação *LATU SENSU*; Curso de Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio; e também foi aprovada uma segunda turma do “Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia”. Porém, devido ao contingenciamento de verba para os cursos, o início das atividades foi adiado para o ano de 2007.

O programa de Residência Agrária em Santa Catarina está sob a responsabilidade do Centro de Ciências Agrárias (CCA) da UFSC. Em 2006 foi realizada a primeira fase do Programa (estágio de vivência), envolvendo 36 alunos. A segunda fase ainda não foi concretizada, estando prevista para iniciar em 2007.

3.1.3. O PRONERA e a Rede

Em nosso trabalho de campo observamos que há três questões relacionadas ao Programa que interferem na construção da rede que estamos analisando: o reconhecimento pelos atores da forma como o PRONERA é estruturado, o “formato pronto” do PRONERA e uma terceira questão, que não se separa da segunda, relativa aos recursos para o Curso Técnico em Agroecologia.

A compreensão da estruturação, da organização, de quais são os atores envolvidos e do papel dos diversos atores que compõem o PRONERA não é muito clara, para todos os envolvidos na rede analisada. Esse fato pode ser observado, principalmente com relação aos alunos do Curso Técnico. Entre os entrevistados nenhum demonstrou ter uma compreensão da proposta e de quem participa do Programa. Alguns deles apontaram o MST como único responsável pela construção do Curso e muito poucos reconheceram a participação da UFSC no trabalho.

Este fato aponta para duas direções. Primeiro, o reconhecimento do papel do MST na construção do Curso pode ser entendido como um primeiro indício de que o Movimento se constitua de fato no ator-mundo da rede, conforme nossa hipótese inicial. O ator-mundo ao conseguir realizar a tradução passa a falar pela rede, a representá-la e, no caso os alunos veriam o Curso como uma construção do MST.

Porém, a ausência de alguns atores nas atividades cotidianas do Curso pode também estar interferindo na visão dos alunos em relação aos atores. Como veremos, nas seções seguintes, a reduzida participação ou total ausência na execução do Curso foi freqüentemente citada por vários membros da rede. Na análise dos atores sobre o papel de cada um na rede foi comum apontarem a ausência de muitos deles na construção do Curso. O exemplo abaixo ilustra a questão:

“Eu sinto a falta de uma presença maior da universidade na Escola, não tanto quanto o INCRA que nunca vem, até a última etapa do curso que ocorreu era difícil o diálogo.”(Professor A – Escola 25 de Maio)

Outra questão constatada refere-se ao “formato pronto” do PRONERA, ou seja, ao espaço restrito de interferência das instituições de nível superior na proposta explicitada pela Coordenação Nacional do Programa. Este problema, abordado por técnicos do INCRA e professores da UFSC, aponta que as universidades são consultadas para saber se elas se interessam em atuar em um programa nacional de educação e reforma agrária, mas, do ponto de vista orçamentário e de outras orientações, há diretrizes bem definidas a serem seguidas. Do ponto de vista pedagógico, o Programa apresenta forte influência da proposta pedagógica do MST. Em decorrência deste fato, a margem de interferência na estruturação e do ponto de vista mais geral do projeto acaba ficando bastante limitada. Para um professor da UFSC,

“Então assim... o nível de interferência eu digo que não é muito, é uma formatação já pré-estabelecida numa relação que se dá em nível de ministério em Brasília.”
(Professor B – UFSC)

Embora o Programa já tenha um formato definido, ele não elimina a possibilidade de inserção de questões específicas da instituição que participa do Programa. É evidente que haja um conjunto de demandas específicas dado o local onde o Programa é desenvolvido e as condições que cada universidade tem para atuar, que interferem nesta construção. Mas para professores da UFSC, um ponto central é se a instituição se identifica com a proposta, ou seja, se há uma aceitação do projeto pedagógico que orienta o Programa, se a proposta pedagógica interessa à universidade e se é a perspectiva na qual a instituição também trabalha.

A terceira questão, que não se desvincula da segunda, refere-se à destinação dos recursos financeiros. O fato destes serem direcionados para determinados fins, não possibilitando uma mobilidade nos gastos de acordo com as necessidades do Curso, gera críticas dos atores ao PRONERA. Há recursos para a compra de alimentos, mas, no entanto, não se permite a aquisição de produtos que possibilitariam promover o desenvolvimento da produção agroecológica. Segundo professores da Escola 25 de Maio, a maior dificuldade é a impossibilidade de utilização de recursos do Projeto para ampliar a capacidade produtiva da Escola e para a implementação da proposta agroecológica, porque devido à destinação dos recursos ser pré-estabelecida não há a possibilidade de adquirir alguns materiais e insumos necessários ao andamento do Curso.

Podemos afirmar que as questões acima interferem na construção da rede, muitas vezes criando conflitos devido ao direcionamento que deve ser tomado para a adequação do Curso aos critérios definidos pelo PRONERA e que não são consenso entre os atores. Por outro lado, as alianças entre os atores também são freqüentes para a superação das limitações impostas pelo formato do Programa e que, muitas vezes, dificultam o andamento do Curso. Como afirma Long (1999), a interação continuada entre os atores fortalece o desenvolvimento de contornos

definidos e os leva a compartilhar expectativas, que passam a modelar a interação entre os participantes, mas elas também têm a propensão de gerar conflitos devido a interesses e objetivos contraditórios ou ao poder desigual nas relações.

3.2. O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

Embora a questão fundiária no Brasil remonte o período colonial (século XVI a XIX), o debate sobre a questão somente emerge no final da década de 50 e início dos anos 60 do século XX, devido ao processo de urbanização crescente da sociedade brasileira. Neste período, o Governo Federal criou a Superintendência de Reforma Agrária (SUPRA), primeiro órgão criado para tratar da questão fundiária no País e que passaria por transformações até a criação do INCRA³⁴ na década de 70.

Logo no início do regime militar deu-se o primeiro passo para a realização da Reforma Agrária no país, editando o Estatuto da Terra (Lei nº 4.504, de 1964) e criando o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA), em substituição à SUPRA. Em 4 de novembro de 1966, o Decreto nº 59.456 instituiu o primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária, que não foi efetivado. Em 9 de julho de 1970, o Decreto nº 1.110 criou o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), resultado da fusão do IBRA com o INDA. A criação do órgão, porém, não foi bem sucedida na resolução do problema agrário.

A redemocratização, em 1984, trouxe de volta o tema da Reforma Agrária. O Decreto nº 97.766, de 10 de outubro de 1985, instituiu novo Plano Nacional de Reforma Agrária, com a meta de destinar 43 milhões de hectares para o assentamento de 1,4 milhão de famílias até 1989. Criou-se para isso o Ministério Extraordinário para o Desenvolvimento e a Reforma Agrária (MIRAD), mas quatro

³⁴ - As informações sobre a criação do INCRA e os dados numéricos referentes à Reforma Agrária apresentados nesta seção foram retirados do site www.incra.gov.br (2007)

anos depois os números alcançados eram bem inferiores: 82.689 famílias assentadas em pouco menos de 4,5 milhões de hectares. Esses números refletiam o intenso debate político e ideológico em torno da Reforma Agrária na Assembléia Nacional Constituinte. Do embate resultou a extinção do INCRA, em 1987, e a do próprio MIRAD, em 1989. A responsabilidade pela Reforma Agrária passou para o Ministério da Agricultura.

Em 29 de março de 1989 o Congresso Nacional recriou o INCRA, rejeitando o decreto-lei que o extinguiu, mas a falta de respaldo político e a pobreza orçamentária mantiveram a Reforma Agrária semiparalisada. A questão foi vinculada diretamente à Presidência da República com a criação, em 29 de abril de 1996, do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, ao qual imediatamente se incorporou o INCRA. Em 1998, foi criado o PRONERA, sendo este vinculado ao INCRA, como vimos na seção que descreve a criação do Programa.

O INCRA possui atualmente 30 Superintendências Regionais (SR) em todo o País. As SR são órgãos descentralizados, responsáveis pela coordenação e execução das ações do INCRA nos estados³⁵. Além dessas, existem cerca de 70 Unidades Avançadas, órgãos descentralizados, de caráter transitório, subordinados às Superintendências. Em Santa Catarina, a SR 10 é a responsável pelas ações do Órgão no estado.

3.2.1. O INCRA e a Rede

Em nosso trabalho de “seguir os atores”, observamos que o INCRA vem tendo o papel de fomentador e fiscalizador dos recursos públicos na rede

³⁵ - “Cabe a essas unidades coordenar e executar, na sua área de atuação, as atividades homólogas às dos órgãos seccionais e específicos relacionados a planejamento, programação, orçamento, informática e modernização administrativa. Também devem garantir a manutenção, fidedignidade, atualização e disseminação dos dados de cadastro de imóveis rurais e sistemas de informação do INCRA” (<http://www.incra.gov.br>, acessado em maio de 2007)

analisada. Assim no Curso técnico em Agroecologia da Escola 25 de Maio, o INCRA não tem se envolvido na construção cotidiana do projeto. Porém, esse distanciamento não é visto sem restrições dentro do próprio INCRA e pelos outros atores. Constatamos que há divergências quanto ao papel que o INCRA poderia ocupar e até mesmo se o Órgão deveria participar da rede.

Todos os técnicos entrevistados afirmaram que o papel que o INCRA vem tendo na parceria é de analisar se o projeto está seguindo as normas, pagar, efetivar o convênio e fiscalizar se os recursos públicos estão sendo aplicados. Portanto, a visão comum é de que o papel ocupado pelo Órgão na parceria limite-se à destinação e efetivação dos recursos.

Observamos que os técnicos alegam diferentes motivos para o não envolvimento direto do INCRA na construção da proposta pedagógica do Curso de Agroecologia. Um motivo refere-se à inexistência de técnicos no INCRA preparados para lidar com as questões de cunho educativo.

Outro motivo está ligado a não incorporação do Programa pelo Órgão, ou seja, ao fato do PRONERA não ser assumido como um Programa do INCRA. Isso faz com que ele seja acompanhado de forma precária e que, muitas vezes, seja visto como de importância secundária.

Um terceiro motivo alegado refere-se ao excesso de ações dentro do INCRA, o que dificulta uma ação mais efetiva da Instituição na execução do PRONERA. Nesta perspectiva, o PRONERA deveria ter uma equipe dentro do INCRA só para atendê-lo, mas normalmente há apenas um técnico responsável, que, além do PRONERA, tem de responder por outros programas, não havendo, portanto, uma exclusividade no acompanhamento. Na visão de um técnico, o problema do excesso de atividades ocorre porque:

“É fruto de uma necessidade dos movimentos sociais de estar tentando tirar o máximo de trabalho, de recursos financeiros por ser um governo popular e o INCRA é um órgão que canaliza isso. No fim você tem tanta coisa para fazer com

os recursos que vêm de Brasília para gerenciar, que você acaba não priorizando a educação, que é prioritário, e tratando-a como os outros projetos.” (Técnico – INCRA)

Na fala acima, o técnico afirma que os projetos PRONERA são tratados como os outros projetos. Essa questão também é vista como um problema dentro do INCRA, pois os projetos de educação não são vistos com a especificidade de que necessitariam. Embora apresente diferenças fundamentais de outros convênios, como por exemplo a construção de estradas, a execução do convênio não reflete essas diferenças, fazendo com que o PRONERA seja visto e analisado da mesma forma que outros convênios.

Ainda para o INCRA a responsabilidade pela elaboração e execução da proposta pedagógica dos cursos do PRONERA é da Universidade e do MST. Assim caberia à UFSC com o Movimento estabelecer o curso, as demandas, enfim todo o formato. A citação abaixo ilustra a visão dos técnicos:

“A lógica da educação é da universidade e do MST, não é do INCRA. Nós não interferimos na linha pedagógica, até porque não é papel do INCRA interferir na linha pedagógica principal.” (Técnico – INCRA)

Se a percepção quanto ao papel que o INCRA ocupa na parceria não gera conflito na visão dos técnicos, quando questionados sobre o papel que o INCRA deveria estar ocupando neste contexto, as divergências se tornam evidentes. Para alguns técnicos, o PRONERA não deveria estar sob a responsabilidade do INCRA. O PRONERA deveria ser um programa vinculado ao Ministério da Educação, porque é papel deste Ministério cuidar da educação no Brasil e no campo. O papel de promover educação no país é um papel muito específico que não caberia ao INCRA fazer. Para um técnico:

“O INCRA assumiu o PRONERA como instituição autárquica que trabalha nos quilombolas, com os indígenas, na Reforma Agrária, mas o Ministério da Educação tem que organizar para fazer educação no campo, o campo não é um vazio.” (Técnico– INCRA)

Para esses técnicos, o PRONERA é responsabilidade do INCRA por uma questão política do MST. O INCRA seria, para o MST, o órgão em que eles mais teriam condições de descentralizar os recursos da educação, enquanto em outras entidades eles não teriam a mesma abertura.

Esta análise é marcada pela visão de que há um forte vínculo entre o INCRA e o MST. Podemos considerar o fato como uma forte evidência do papel que o MST ocupa na construção do PRONERA e da possibilidade de interferência do Movimento dentro do INCRA, o que é mais um indício da probabilidade do MST ser o ator-mundo da rede.

Se alguns técnicos acreditam que o PRONERA não deveria ser responsabilidade da Instituição, outros, no entanto, afirmam que não só o PRONERA deveria ser responsabilidade do INCRA como ele poderia estar muito mais presente na construção do Programa. Nesta perspectiva, o lugar dele deveria ser mesmo dentro do INCRA, porque o PRONERA não é um programa a parte à concepção que o INCRA tem de Reforma Agrária.

Ainda para os que acreditam que o PRONERA deva estar mesmo sob a responsabilidade do Órgão, o INCRA poderia ter um papel muito mais efetivo no Programa, porque os técnicos da Instituição estão no dia a dia dos assentamentos e há um reconhecimento e respeito dos técnicos pelos assentados.

“No sentido que nós vamos lá incentivamos, mostramos, eles ouvem. Não sei se é o respeito no sentido do medo ou achar importante, mas enfim nós temos que estar desmistificando isso e tornando o INCRA mais próximo.” (Técnico – INCRA)

Para alguns técnicos, a participação no Programa acaba sendo uma questão individual, devido à importância reduzida dada ao PRONERA dentro do INCRA. Os técnicos que conseguem se envolver mais profundamente com o Programa é devido a um interesse pessoal, uma identificação com a proposta. Muitas vezes este envolvimento não pode ser explícito, porque o PRONERA não é uma prioridade institucional.

As diferentes visões dos técnicos do INCRA com relação ao PRONERA refletem diversas visões de mundo, de Reforma Agrária, de educação e até mesmo de agroecologia, como veremos posteriormente. Essas diferenças podem gerar arenas de conflito dentro do próprio INCRA. Como afirma Long (1999), as diferenças entre indivíduos não se limitam a idiossincrasias pessoais, mas refletem diferenças estabelecidas por diferentes padrões de socialização e profissionalismo, os quais podem resultar na falta de comunicação ou choque de racionalidades.

A importância secundária dada ao PRONERA e a dificuldade de alguns técnicos se envolverem mais diretamente evidenciam os conflitos em torno do Programa. Segundo Long (1999), a coexistência de diferentes modelos culturais ou princípios organizativos dentro uma única população ou organização administrativa gera espaço para manobra na interpretação e utilização desses valores culturais ou pontos de vista.

3.2.2. O INCRA na Visão dos Outros Atores

A visão dos outros atores sobre o papel do INCRA na construção do curso Técnico de Agroecologia e em outros projetos do PRONERA de Santa Catarina não apresenta muitas divergências. Observamos que todos compartilham a visão de que o INCRA tem ocupado o papel de fomentador e fiscalizador dos recursos públicos e que não tem havido uma participação efetiva do Órgão na construção pedagógica do Curso. Mas é comum o sentimento de que seria necessária uma presença mais efetiva do Órgão na construção das propostas educativas.

Os professores da Escola 25 de Maio reconhecem que o INCRA foi responsável por obras na Escola que viabilizaram a implantação do Curso Técnico naquele espaço. Em 2004, havia o limite para a ampliação do número de alunos na Escola devido à falta de água. Em audiência com o INCRA, professores da Escola 25 de Maio solicitaram ao INCRA apoio para a resolução do problema e

foram prontamente atendidos. O INCRA se responsabilizou pela perfuração do poço, colocação da caixa d'água e do sistema de distribuição. O INCRA também responsabilizou-se pela construção do alojamento masculino, possibilitando a permanência dos alunos na Escola 25 de Maio, os quais estavam dispersos por vários locais.

Na visão de professores da Escola 25 de Maio, isso foi um passo importante para que se concretizasse o curso técnico pelo estado ou pelo PRONERA. Isso foi antes do PRONERA, mas era uma forte indicação de que o curso técnico sairia. O limite do INCRA foi à falta de acompanhamento do Curso em todas as suas estratégias e discussões, já que no processo pedagógico não houve interferência da Instituição.

Os professores da Escola cobram dos funcionários do INCRA um maior envolvimento e identificam que eles sabem que estão ausentes do processo pedagógico, mas, ao mesmo tempo, não se interessam em ter um papel mais ativo.

Para o Setor de Educação do MST, o papel do INCRA poderia ser bem maior na preparação e execução dos cursos, já que eles têm uma presença muito mais ativa em outros programas do Órgão. Para o Setor de Educação do MST, assim como para os técnicos do INCRA, um dos motivos para o distanciamento do Órgão na construção do Curso é o reduzido número de pessoas dentro da Instituição envolvidas com o Programa:

“A relação com o INCRA é muito difícil, porque eu compreendo que o INCRA devia ter quatro, cinco pessoas especialmente preparadas para discutir a educação, que eles são parceiros. No entanto, não tem. Há pessoas que às vezes pegam o relatório, acompanham, mas não têm a clareza do que é, então ao longo desses anos poderia ter avançado muito mais.” (Coordenador do Setor de Educação–MST)

Embora seja consenso entre os atores o distanciamento na construção pedagógica do Curso, o fato do INCRA não estar presente no cotidiano não

significa necessariamente que ele tenha um papel secundário na rede. Como vimos, o Órgão fiscaliza o processo e tem um papel central no controle as finanças do PRONERA. Essas funções, sem dúvida, dão ao INCRA uma capacidade de interferir no andamento da rede e tornar presentes muitos dos seus interesses, mesmo não estando no dia a dia do Curso.

A posição do INCRA pode também gerar alianças e conflitos velados com outros atores, já que a sua presença não está tão explícita nas arenas de conflito. Como descrito por Long, as situações de interface não pressupõem um contato direto. Estas situações são muito mais complexas e múltiplas, contendo diferentes interesses, relações e modos de racionalidade e poder.

3.3. O Movimento dos trabalhadores Rurais Sem-Terra

Os movimentos sociais do campo tiveram também uma participação efetiva na história do PRONERA. Os objetivos, os princípios básicos e os pressupostos teórico-metodológicos foram debatidos em diversas reuniões que ocorreram na Universidade de Brasília, e que contaram com a participação dos representantes das universidades que compõem a Comissão Pedagógica, dos integrantes do Setor Nacional de Educação do MST e de membros da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais na Agricultura – CONTAG (Molina, 2003)

Embora o PRONERA tenha um papel central nos projetos de educação de jovens e adultos dos assentamentos da Reforma Agrária, o MST, desde a sua criação em 1984³⁶, deu grande importância à educação e gerou uma mobilização pela escolarização nos acampamentos e assentamentos. Segundo Morissawa:

“Durante os primeiros anos de sua luta, os Sem-Terra reunidos sob a bandeira do MST tinham como prioridade a conquista da terra. Mas eles logo compreenderam que isso não era o bastante. Se a terra representava a possibilidade de trabalhar,

³⁶ - O período de 1979 a 1984 marca o início da retomada da luta pela terra no Brasil, através de ocupações e acampamentos realizados especialmente nos estados do RS, SC, PR, SP e MS e culmina na fundação do MST, em 1984.

produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a continuidade da luta. (...). A continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicação de tecnologias, quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os Sem-Terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no Movimento” (Morissawa, 2001, p.239)”

Para Caldart (1997) desde as primeiras ocupações e acampamentos de “Sem-Terra”³⁷ que originaram o MST, é possível identificar uma preocupação com a educação das crianças. No entanto, a abrangência e a importância que a questão da educação foi tomando no conjunto do Movimento e o interesse que foi despertado na sociedade como um todo foi construído ao longo do tempo. Para a autora, a trajetória da educação no MST apresenta quatro períodos.

O primeiro período, de 1979 a 1984, é marcado pelo aparecimento da preocupação, primeiro com as crianças acampadas e depois em como garantir escolas nos primeiros assentamentos que estavam surgindo. Neste período, as ações educativas se davam de forma isolada, fruto da iniciativa de algumas mães e professoras, bem mais do que por princípio ou determinação coletiva do MST.

O segundo período, compreendido entre os anos de 1985 a 1989 assinala no MST “o início da articulação nacional e da criação do Setor de Educação” (Caldart, 1997, p.31). Esse Setor, instaurado em 1987, é resultado de um primeiro encontro das pessoas envolvidas com trabalhos educativos no Movimento, que buscavam a implantação do ensino fundamental público e a formação de educadores/as em assentamentos e acampamentos do MST³⁸. Neste momento inicia uma das frentes principais do trabalho do Setor de Educação: a formação de educadores.

³⁷ - Denominação dada aos militantes no MST, incluindo nessa categoria mesmo os que já foram assentados. Para Caldart (2004), o Sem Terra é um “novo sujeito sociocultural”, cuja influência extrapola os limites da questão agrária ou das questões ligadas ao campo.

³⁸ - O Caderno de Educação nº 11(p.07) informa que em junho de 1987 aconteceu o 1º Encontro Nacional de Professores de Assentamentos, em São Mateus, em Espírito Santo, com a participação de professores de 07 unidades da Federação: ES, RS, SC, PR, MS, SP e BA.

O trabalho de sistematização na formação de educadores/as, a constituição do Coletivo Nacional de Educação e a proposta de educação para os assentamentos ocorrem no terceiro período, de 1989 a 1994. O primeiro Caderno de Formação é editado em 1990. O trabalho com a alfabetização de Jovens e Adultos progressivamente se estende a vários estados, também nesse período, pela constatação dos altos índices de analfabetismo nos assentamentos e conseqüentes problemas na organização desses espaços. Para Caldart (1997), esse teria sido o momento mais fecundo de “avanço organizativo e de elaboração pedagógica” do Setor de Educação.

O quarto período que teve início em 1995 é marcado pela “consolidação das novas frentes de trabalho e de novas formas de organicidade e de relações externas para viabilizá-las” (Caldart, 1997, p.37). Nos anos de 1995 e 1996, através de parcerias e convênios, amplia-se o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos³⁹. Em 1997, com a realização do 1º ENERA, a proposta educativa do MST passa a ter maior visibilidade na sociedade, despertando um maior interesse mesmo dentro do Movimento⁴⁰.

A experiência com a construção de propostas educativas junto aos “Sem-Terra” propiciou o surgimento de uma “Pedagogia do Movimento”. No Boletim de Educação Nº 09 do MST, a “Pedagogia do Movimento” é descrita como “o processo de formação humana vivenciado pela coletividade Sem Terra em luta”. O MST seria “o sujeito educativo principal do processo de formação dos sem-terra”, devido às diferentes experiências educativas de cada pessoa que o integra, seja em uma ocupação, um acampamento, um assentamento, uma marcha, uma escola. Assim o Movimento se constituiria como matriz pedagógica das práticas concretas de formação dos Sem-Terra.

³⁹ - Destacam-se no período os convênios firmados com algumas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

⁴⁰ Nas palavras de Caldart (2004), o evento conseguiu ser a expressão da organicidade construída em 10 anos de trabalho e “a educação passou a ser olhada pelo Movimento com outros olhos depois do ENERA”.

No quadro abaixo sintetizamos as matrizes pedagógicas que o “MST se propõe a colocar em movimento” nos processos de formação dos Sem Terra, descritas por Caldart (2004).

Tabela 3.4 - Matrizes Pedagógicas do MST

1ª Matriz	Pedagogia da luta social	A luta está na base da formação dos Sem-terra e é a vivência dela que constitui o integrante do Movimento.
2ª Matriz	Pedagogia da organização coletiva	Os Sem-terra se educam através da organização para a luta
3ª Matriz	Pedagogia da terra	Os Sem-terra se educam em sua relação com a terra, com o trabalho e com a produção.
4ª Matriz	Pedagogia da cultura	Os Sem-terra se educam cultivando o modo de vida produzido pelo MST.
5ª Matriz	Pedagogia da história	Os Sem-terra se educam cultivando sua memória e compreendendo a história.

Ainda para a autora, o MST, ao se constituir como matriz pedagógica dos Sem-Terra, não cria uma nova pedagogia, mas “inventa um novo jeito de lidar com as pedagogias já construídas na história humana”. Isso significa que a “pedagogia do movimento” é apresentada com a meta de mobilizar e incorporar diferentes matrizes pedagógicas, que, ao mesmo tempo que combinam, podem se contradizer, sendo a busca de coerência um desafio da “pedagogia do Movimento”(Caldart, 2004, p.331).

Seguindo a orientação pedagógica do Movimento, foi criado em janeiro de 1995 o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA)⁴¹, em Veranópolis, no Rio Grande do Sul, com propósito de desenvolver atividades de formação, escolarização e pesquisa que atendessem prioritariamente às demandas das famílias assentadas nas áreas de Reforma Agrária. Atualmente, o ITERRA dispõe de vários cursos.

Assim, o modelo de educação proposto pelo MST reflete a visão de mundo, de sociedade, a forma de encaminhar suas lutas, em síntese, a visão ideológica do Movimento. Esse modelo tem forte influência na proposta do PRONERA. Este fato é constatado por outros estudos, e por nossas observações e entrevistas e

⁴¹ <http://www.iterra.org.br> (Junho, 2007)

levou-nos à hipótese de que o MST é o ator-mundo da rede. Porém, nas relações de interface, essa proposta gera conflito e alianças entre os diversos atores, pois os outros atores apresentam a sua visão de educação que muitas vezes não se coaduna com a visão do Movimento. Esta questão interfere profundamente na construção do Curso e na análise da rede, já que podemos afirmar que a educação e a agroecologia são os eixos norteadores do Curso.

Outro tema central na trajetória do MST e que também apresenta grande importância em nosso estudo, é a construção de uma linha agroecológica dentro do Movimento. Podemos constatar que esta questão se torna mais central para o Movimento na década de 90. Porém, o debate sobre o modelo de desenvolvimento para os assentamentos já nasce praticamente junto com o MST.

A agroecologia⁴² representa um conjunto de técnicas e conceitos que surgiu em meados dos anos 90 e visa a produção de alimentos mais saudáveis e naturais, tendo como princípio básico o uso racional dos recursos naturais. Segundo Altieri (1999):

“O termo agroecologia pode significar muitas coisas, grosso modo, a agroecologia com frequência incorpora idéias sobre um enfoque da agricultura mais ligado ao meio ambiente e mais sensível socialmente, centrada não somente na produção mas também na sustentabilidade ecológica do sistema de produção. Esse poderia chamar-se de uso ‘normativo’ ou ‘prescritivo’ do termo agroecologia, porque implica um número de características sobre a sociedade e a produção que vão muito além dos limites da propriedade rural. Num sentido mais restrito, agroecologia se refere ao estudo de fenômenos indubitavelmente ecológicos dentro do campo do cultivo, tais como: predador/presa, ou concorrência entre área cultivada/ área natural (Altieri, 1999, p.17)”.

Após a 2ª Guerra Mundial, a agricultura convencional sofreu um forte incremento, uma vez que o conhecimento humano avançava nas áreas da química industrial e farmacêutica. Logo depois desta fase, com o objetivo de

⁴² Os dados do histórico da agroecologia foram retirados do site <http://www.ambientebrasil.com.br>, acessado em agosto de 2007.

reconstruir países destruídos e dar base a um crescente aumento populacional, surgiram os adubos sintéticos e agrotóxicos seguidos, posteriormente, das sementes geneticamente melhoradas. A produção cresceu e houve grande euforia em todo o setor agrícola mundial, que passou a ser conhecido como Revolução Verde.

Por outro lado, começaram a surgir questionamentos sobre esse modelo de desenvolvimento, pois ele negava as leis naturais. Neste contexto, surgiram em todas as partes do mundo movimentos que visavam resgatar os princípios naturais, a exemplo da agricultura natural (Japão), da agricultura regenerativa (França), da agricultura biológica (Estados Unidos), além das formas de produção já existentes, como a biodinâmica e a orgânica.

Os vários movimentos tinham princípios semelhantes e passaram a ser conhecidos como agricultura orgânica. Nos anos 90, este conceito ampliou-se e trouxe uma visão mais integrada e sustentável entre as áreas de produção e preservação, procurando resgatar o valor social da agricultura e passando a ser conhecida como Agroecologia.

No Brasil, embora os modelos europeus inspirem formas alternativas de organização da produção, a agricultura alternativa surgiu diante de um contexto de uma política agrária excludente, motivada por organizações politicamente engajadas e visando a construção de uma sociedade democrática e com a perspectiva de transformação social (Brandenburg, 2003)

Dentro desse contexto, começaram a surgir os primeiros debates sobre um novo modelo de produção no MST, ainda na década de 80. No livro BIONATUR – Sementes Patrimônio do Povo a Serviço da Humanidade, encontramos a seguinte afirmação:

“Desde a constituição do MST, em 1984, já estava presente a necessidade de nos organizar para conquistar a terra e nos manter organizados para lutar pela transformação do modelo agrícola e pelas transformações da sociedade como um

todo, buscando a justiça e igualdade social. Isto fez com que, permanentemente, o MST buscasse diversas formas de se contrapor ao modelo dominante agroindustrial da agricultura, tendo, paulatinamente, construído as primeiras experiências de organização da produção com base ecológica.” (Bionatur – Sementes do Povo a Serviço da Humanidade, p.72)

A princípio, no entanto, não havia clareza sobre que nova proposta deveria ser construída nos assentamentos, visando um novo modelo de desenvolvimento para o campo. Mas o Movimento começou a organizar o debate sobre uma estratégia produtiva para os seus assentamentos e, dentro do debate, passava transversalmente a questão da agroecologia.

Para o Setor de Produção do MST, na década de 80:

“O debate central girava em torno da necessidade de produzir alimentos mais saudáveis e de um modelo de produção mais adequado à agricultura familiar.”
(Coordenador do Setor de Produção– MST)

Já na década de 90, o debate sobre a agroecologia se instala no discurso do Movimento, passando a ser adotado como modelo de produção ideal. Na visão do Setor de Produção, não adiantaria o Movimento fazer uma formulação teórica, se não fosse enraizado nas realizações concretas dos assentamentos e acampamentos. E começa toda uma rede de geração e distribuição de um novo modelo de produção.

No livro Bionatur – Sementes do Povo a Serviço da Humanidade (Cortez et al., 2006), encontramos a seguinte análise sobre esse momento do Movimento:

“Neste mesmo período, 1996, o MST realiza intensos debates e análises sobre as crises econômicas das famílias assentadas e das cooperativas, verificando que na maioria das situações, estava sendo reproduzido um modelo excludente de produção, dependente de alto volume de crédito, aquisição de insumos externos e direcionados para cultivos anuais e isolados (Monoculturas), tornando-se totalmente inviáveis para as famílias assentadas e suas organizações. Esta reflexão fez com que se trabalhasse em um conjunto de propostas que

conduzissem para as mudanças do modelo tecnológico de produção, tendo como base a agroecologia.” (Cortez et al., 2006, p.76)

Nos anos seguintes, ocorreu um maior aprofundamento da discussão sobre a questão da agroecologia no Movimento. O Setor de Produção sofre mudanças para se adequar ao novo modelo. Em 2000 com o amadurecimento desse debate, o Setor de Produção muda como era conhecido e passa a ser Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente, refletindo o processo de desenvolvimento daquilo que havia sido trabalhado no passado. Nos encontros dos técnicos e dirigentes do Setor de Produção não mais estava em discussão só a assistência técnica, o debate produtivista, mas também a construção de experiências que pudessem ser referência para o novo modelo de produção.

Além de uma nova perspectiva dentro do Setor de Produção, nos últimos anos, com a intenção de se ampliar a discussão e tornar efetivo um modelo de desenvolvimento pautado na agroecologia, outros setores do Movimento se envolveram no debate. A discussão transcendeu o Setor de Produção e passou por todos os setores do Movimento, da Direção Nacional ao Núcleo de Base, começou a se debater a agroecologia. Também os Setores de Educação começaram a organizar seus cursos técnicos com essa formação, seguindo essa orientação teórica.

Embora a exposição acima leve a crer que houve um crescimento linear da proposta agroecológica no Movimento, a trajetória para a construção de um novo modelo de desenvolvimento é marcado por avanços e retrocessos e divergências que não foram superadas, além da distância efetiva entre o discurso e a prática. Como mencionado em citações anteriores, as atividades agrícolas na maioria dos assentamentos estão muito mais próximas do modelo de agricultura convencional.

A proposta agroecológica acaba gerando assim inúmeros conflitos dentro do Movimento (entre as lideranças e os assentados) e, na construção do Curso, com os outros atores, devido a conflitantes visões de agroecologia e de produção agrícola que surgiram, interferindo na construção da rede, pois, como afirmamos

acima, a educação e a agroecologia são os eixos norteadores do Curso. Como veremos nos capítulos seguintes, inúmeros conflitos e alianças foram gerados devido às diferentes perspectivas, em torno da educação e da agroecologia.

3.3.1. O MST e a Rede

Em nossa análise da rede observamos duas questões bem presentes na visão dos Setores de Educação e Produção do MST em Santa Catarina na construção do Curso: a agroecologia e a importância do PRONERA para o Movimento.

Como afirmamos na seção anterior, a visão de agroecologia e a opção por um modelo agroecológico de desenvolvimento rural geram conflitos no interior do MST e se refletem na construção da rede. Para coordenadores do Setor de Produção, o debate teórico sobre a agroecologia foi posto da direção do Movimento para a base. No entanto, o debate reflete um problema que era evidente nos assentamentos.

A construção de um modelo pautado na agroecologia apresenta inúmeras dificuldades. Para o Setor de Produção, é no assentamento que o Movimento tem maior disputa de poder com o conjunto da sociedade. Essa disputa com a sociedade é um “campo de batalha” constante e ali dentro o modelo de produção convencional tenta se reproduzir, para se fortalecer, é ali que ele se fortalece. Para um Coordenador do Setor de Produção,

“esse processo existe, mas não é verdade que a maioria dos assentados adotam o modelo convencional, há uma grande parte que adota, mas eu não poderia dizer que é a maior parte, porque toda vez que você oferece uma alternativa produtiva para essas famílias assentadas, elas imediatamente largam esse pacote tecnológico. Elas estão ali por uma falta de opção.” (Coordenador do Setor de Produção – MST)

Mas nesta citação observamos também a possível dificuldade de uma liderança reconhecer a importância que estaria tendo o modelo agrícola convencional. O entrevistado faz referência a uma das justificativas mais comuns observadas entre os defensores de um modelo agrícola alternativo: os produtores estão sem uma opção concreta e por isso adotam o modelo convencional. Evidencia-se aqui a dificuldade de reconhecer as vantagens que do ponto de vista dos assentados pode ter o modelo agrícola convencional.

Para professores da Escola 25 de Maio, militantes do MST, a dificuldade de se implantar propostas agroecológicas nos assentamentos está relacionada à dificuldade de comercialização desse produto. Para eles, há críticas à agroecologia dentro dos assentamentos, porque não há mercado garantido para esses produtos, levando o agricultor a preferir a agricultura convencional. Esta seria uma visão que procura entender o ponto de vista dos assentados, mostrando que a apresentação de uma nova opção não é condição suficiente para mudar as expectativas de produção e de mercado.

Ainda para estes professores, as divergências ocorrem até mesmo na direção do Movimento e estão ligadas a tentativas anteriores de implementação da agroecologia que não tiveram sucesso. De modo geral, haveria conflitos no debate da questão da agroecologia nos assentamentos, provavelmente devido a fracassos de experiências anteriores, por questões de mercado, por falta de treinamento, e pelas vantagens oferecidas em termos de menor mão-de-obra, da produção convencional (com o uso de insumos químicos, por exemplo).

Dentro deste quadro, professores da Escola 25 de Maio apontaram ainda a importância do curso técnico em Agroecologia, para se construir um novo modelo de desenvolvimento para os assentamentos. Para esses professores, em nível estadual, a agroecologia ainda estaria “engatinhando” nos assentamentos. Há uma responsabilidade muito grande do Curso de formar pessoas que vão ter que tentar resolver problemas, apenas na linha agroecológica, não de agricultura convencional. Para um professor:

“Dentro do Movimento, há divergências quanto à visão de agroecologia. Para um grupo, a agroecologia é bandeira de luta, que é possível implementar cada vez mais agroecologia na nossa realidade e que a Escola possa ser um exemplo. Para outros agroecologia ainda é utopia, ainda precisa superar outros problemas.”
(Professor – Escola 25 de Maio)

Ainda para alunos do Curso, a opção pela agroecologia está presente na direção do Movimento. Só que esse grupo não está dentro dos assentamentos, não tendo, portanto, uma prática concreta da agroecologia no cotidiano.

“É tem um pessoal dentro do Movimento que não apóia a agroecologia, mas a maioria gostaria que pelo menos para o auto sustento não usasse agroquímico e pregam isso, mas eles não têm essa prática quase, não trabalham em lavoura. A maioria deles estão liberados, não tem esse tempo, mas eles insistem muito na questão da agroecologia.” (Aluno – Escola 25 de Maio)

Podemos observar, pelo exposto acima que, embora o MST tenha investido num discurso sobre um modelo de desenvolvimento pautado na agroecologia para os assentamentos da Reforma Agrária, há inúmeros conflitos gerados pela existência da força da agricultura moderna, convencional, e da distância que podem sentir os assentados em relação a suas lideranças, que saem dos assentamentos e se afastam das atividades produtivas.

Além disso, estes conflitos estão relacionados à dificuldade central em se delimitar o que seria uma proposta de desenvolvimento rural agroecológica. A agroecologia é resultado de uma construção social e, portanto, não tem uma definição única. Esses conflitos se tornam ainda maiores quando confrontados com outros atores, com diferentes visões de mundo, de sociedade e com outras perspectivas de desenvolvimento rural.

Outra questão bastante apontada pela Coordenação Estadual de Educação do Movimento refere-se à importância do PRONERA para o MST. Para a Coordenação, a importância do PRONERA vai bem além do financiamento dos projetos educativos, embora seja um programa, ele vem permitindo avançar na construção de políticas públicas de Educação do Campo.

Ainda outro ponto positivo e, sobretudo, estratégico para o MST, refere-se ao fato do PRONERA abrir espaço para um modelo educacional que fuja da “escola padrão”, atendendo à educação de jovens e adultos e ainda promovendo o ensino técnico. Na visão dos coordenadores de educação do Movimento esta seria uma modalidade de ensino difícil de ser conseguida pelos órgãos de educação pública.

O PRONERA permite assim que o MST aumente sua rede de apoio, articulando-se de maneira formal com as Universidades. Isto garante ao MST ocupar um lugar que pode dar maior legitimidade acadêmica e não só política à sua ação.

Junto com esta avaliação estratégica, está a avaliação ideológica, que também é positiva. Para o Setor de Educação do MST, o Programa tem afinidades com a educação proposta pelo Movimento para os assentamentos da Reforma Agrária. Podemos entender que a avaliação positiva sugere que os princípios educativos, as visões de agroecologia, de sociedade e de mundo e outros interesses estão contemplados no Programa. Este fato é mais uma evidência que reforça nossa hipótese inicial de que o MST é o ator-mundo dessa rede. Porém, como veremos nos próximos capítulos, o PRONERA se faz com outros atores e, na construção da rede, inúmeras são as arenas de conflitos em torno da questão da educação, da agroecologia e outros pontos centrais do Programa.

3.3.2. O MST na Visão dos Outros Atores

Duas questões marcaram a análise dos outros atores sobre o MST. Uma primeira refere-se ao papel da agroecologia para o MST e uma segunda refere-se à pouca participação efetiva da coordenação estadual do Movimento na execução do Curso.

A análise sobre o papel ocupado pela agroecologia dentro do MST diverge profundamente entre os atores e gera sérios conflitos entre eles e o Movimento. Porém, para alguns atores, como Rede PERMEAR e Escola Agrícola 25 de Maio, a opção da direção do Movimento é bem clara pelo modelo de desenvolvimento pautado na agroecologia. Dentro desta perspectiva, para um grupo ainda é forte a visão de que sem agrotóxicos não se produz, mas não seria a visão da liderança.

Na visão desses atores, outra evidência que constata a não resistência à agroecologia na direção estadual do Movimento refere-se ao fato deles terem acreditado na possibilidade de construir um curso técnico estadual. O empenho da direção estadual do MST em encaminhar a luta pela efetivação de um curso técnico em agroecologia em uma escola vinculada ao Movimento é prova da importância dada à questão. Porém, como já vimos na seção anterior e estaremos analisando no capítulo em que abordaremos a agroecologia na rede, os conflitos em torno da questão são significativos.

Apesar do envolvimento do MST para a criação do Curso de Agroecologia, na sua execução uma questão frequentemente apontada por diferentes atores foi o não aprofundamento da discussão da proposta com a coordenação estadual do Movimento. Para técnicos do INCRA, no convênio do PRONERA, a relação do Órgão com o MST é indireta e através da universidade. É como se a universidade intermediasse essa relação do INCRA com o Movimento. Isso se justifica também porque o Movimento não assina o convênio.

Para a UFSC os contatos são formais, sem se aprofundar muito, até porque não tem havido tempo e espaço para um contato mais aprofundado. Na visão de uma professora da UFSC,

“a coordenação estadual do Movimento, de forma distante, ajuda a olhar para aquela Escola.”(Professor– UFSC)

Ainda para a Rede PERMEAR, não tem havido um aprofundamento do diálogo, para que haja mais credibilidade nas intenções de cada um. Isso gera temores ou resistências, ou inseguranças para a tomada de ações concretas.

Para a coordenação estadual, houve de fato um distanciamento do Movimento na construção do Curso, mas não devido a conflitos ou divergências. Houve um acompanhamento à distância, atribuído à falta de planejamento entre os parceiros.

O distanciamento da Coordenação Estadual do Movimento, especialmente do Setor de Educação, parece causar estranheza, uma vez que temos como hipótese em nosso estudo que o MST é o Ator-mundo nesta rede. E é difícil compreender que um ator-mundo, pelo papel que ele ocupa, possa estar distante da construção da rede. Porém, certamente, o vínculo forte entre a Escola 25 de Maio e o Movimento contribuiu para que as negociações para a elaboração e execução do Curso fossem feitas diretamente com o grupo de professores da Escola, dispensando uma presença mais efetiva da coordenação estadual do Movimento.

Outro ponto que pode explicar o distanciamento da coordenação do Movimento do estado é que, além da Escola, outros atores podem também estar representando os interesses do MST na rede. Segundo Latour(2000), a tradução se realiza quando numa determinada situação um ator consegue produzir uma nova interpretação dos seus interesses e divulgá-las para outros convencendo-os de sua visão. Não é uma concessão, mas um esforço, uma tentativa que pode ser alcançada ou não (Fert e Guivant, 2005). Neste sentido pode agregar-se que o movimento não se vê ameaçado porque existe uma aceitação tácita de certos princípios gerais entre os outros atores envolvidos na rede, como os representantes da universidade.

3.4. A Universidade Federal de Santa Catarina

Em 1996 o Governo Federal convidou o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), para juntos trabalharem na Reforma Agrária. Essa articulação resultou na criação do Fórum das Instituições de Ensino Superior em Apoio à Reforma Agrária. A primeira realização dessa parceria foi o Censo Nacional dos Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária no Brasil⁴³. A segunda experiência foi a participação das universidades nos trabalhos de assistência técnica, através do Projeto Lumiar.

Durante a realização da segunda experiência de parceria, foi realizado o 1º ENERA. Neste momento as universidades e os movimentos sociais iniciaram a criação de um trabalho nacional de Educação de Jovens e Adultos nas áreas de Reforma Agrária. Um dos parceiros na organização do evento, o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília, ficou responsável pela apresentação e articulação da proposta junto ao CRUB, instância que teria legitimidade para submetê-la ao Fórum das Instituições de Ensino Superior (IES) em apoio à Reforma Agrária, que deveria trabalhar o conjunto das universidades para o envolvimento no projeto⁴⁴. Assim surge a terceira parceria do Governo Federal e IES, que teria com resultado a criação do PRONERA, conforme descrito anteriormente.

Os projetos do PRONERA tiveram início em Santa Catarina em 1999, junto à UNOESC. Em 2001, a UFSC assumiu o Programa no estado e deu início ao primeiro projeto. A partir daí outros projetos foram desenvolvidos, conforme descrito na seção 3.1.2, entre eles o Curso Técnico em Agroecologia que está sendo nosso objeto de análise.

⁴³ Foi realizado pelas universidades brasileiras, a partir de um convênio entre o INCRA e o CRUB que quantificou as famílias assentadas até 31 de outubro de 1996.

⁴⁴ O III Fórum das IES de Apoio à Reforma Agrária foi realizado em 6 e 7 de novembro de 1997. A apresentação da proposta de intervenção das universidades no trabalho de educação nos assentamentos e acampamentos foi aprovada pela plenária e, ao GT de Apoio à Reforma Agrária da UNB, coube a tarefa de dar seqüência às articulações visando criar mecanismos reais para a implementação de um programa de caráter nacional (Molina, 2003).

3.4.1. O Papel da UFSC na Rede

Os projetos PRONERA permitem a incorporação de diferentes segmentos dentro da universidade, o que propicia a realização de ações multidisciplinares. No entanto, as relações entre os diferentes grupos dentro das universidades são permeadas por conflitos, fortemente vinculados às relações de poder, às relações entre universidade e movimentos sociais, ao papel da extensão e outros. Se por um lado as instituições de ensino superior têm uma interferência reduzida no formato do PRONERA, como vimos anteriormente, por outro as conseqüências em se engajar em um Programa como esse são claras.

Para professores da UFSC envolvidos com o PRONERA, o Programa é um projeto militante, ou seja, há uma definição política *a priori*. Ele é construído com um movimento social de questionamentos das estruturas sociais e políticas do país e mundiais. Então se sabe de antemão que o envolvimento num projeto como esse gera divergências, pois não é consensual que o governo deva oferecer à sociedade e, por conseguinte, que a universidade deva atuar de forma colaboradora.

A incorporação de um programa desta natureza gera impactos internos e externos à universidade. Internamente, os recursos dos quais a universidade dispõe, não só financeiros, como de pessoal, infra-estrutura física e material tecnológico, são disputados por diferentes concepções políticas. Quando a entrada do Programa na Instituição é aceita e ele é assumido enquanto um projeto institucional, está se dizendo para a universidade internamente que parte dos recursos que a universidade dispõe vai ser alocada para esse tipo de projeto, com essas características políticas e acadêmicas. Para um professor,

“a conseqüência gerada por este quadro é a materialização do discurso da educação como compromisso social em ações que envolvem energia, que envolvem recursos, que envolvem tempo.” (Professor – UFSC)

Esse quadro provoca divergências entre diversos segmentos dentro da Universidade. Mas para professores da UFSC envolvidos com o PRONERA, apesar dos conflitos que são gerados dentro da Instituição ao se envolver com este tipo de programa, a aceitação em se trabalhar com o MST tem aumentado nos últimos anos, devido ao avanço da legitimidade da luta empreendida pelo Movimento no campo como justa.

Para estes professores, apesar do crescimento na aceitação por parte de setores da universidade em se trabalhar com o MST, esses professores avaliam que ainda são enormes os preconceitos gerados com esse tipo de projeto. Dentro deste quadro, a universidade criaria mecanismos para escamotear essa resistência.

“A relação da universidade com os movimentos sociais tem preconceitos, dificuldades, mas é difícil um reitor se negar a trabalhar com eles. É difícil, porque todo mundo assume que a universidade tem esse compromisso social. Mas na hora de executar surgem as dificuldades e se expressa todo preconceito como um problema administrativo da UFSC. Mas isso é usado como escudo, na hora de assinar o projeto ou não, tem sempre um expoente da questão ideológica não é só um problema administrativo.”. (Professor – UFSC)

Se para os professores entrevistados, a dificuldade de aceitação de trabalhos com o MST é devido ao preconceito ainda presente na universidade, para outros o problema está na divergência ideológica sobre o papel da Universidade e sobre o papel do MST.

Ainda para os professores envolvidos com o PRONERA, a equação dos conflitos internos à universidade requer uma determinação política de que o projeto tem que ter continuidade, sendo necessária a pressão política de todos os parceiros para que se garantam as condições de execução do projeto. É uma arena de conflito dentro da Universidade, que acaba envolvendo diversos atores.

Se programas como o PRONERA geram conflitos dentro da universidade, como ficou evidenciado pelo ponto de vista dos entrevistados, não há que ser

desprezado o fato de haver segmentos que se identificam com a proposta, assumem o programa dentro da instituição e enfrentam outros segmentos, lutando para legitimar o seu espaço dentro da distribuição de forças políticas na universidade. E a extensão alcançada pelo Programa vai refletir o espaço conquistado por esses grupos dentro da universidade e o envolvimento dos outros atores, principalmente o MST nesses embates.

Outra questão que, na visão dos professores entrevistados, confirma os indícios da Instituição apresentar resistência em trabalhar com o MST diz respeito ao reduzido interesse dos professores em se envolverem com o Programa, apesar da sua dimensão. Esta situação geraria dificuldade na condução dos projetos:

“Sinto que se tivesse mais gente da Instituição, mais professores, seria mais fácil olhar para aquela Escola. O PRONERA fica muito isolado. O trabalho seria mais ágil, mais articulado. Nesse sentido há uma fragilidade da UFSC.” (Professor – UFSC)

Outra análise feita por professores da UFSC envolvidos com o PRONERA é de que a aceitação do PRONERA, mesmo restrita, é devido ao fato de ser um programa de extensão não se enquadrando nas atividades de ensino e pesquisa. Isso tem como consequência uma penetração reduzida na reflexão acadêmica.

Isto refletiria a importância secundária dada a extensão dentro da universidade. Enquanto o ensino e a pesquisa são reconhecidos como atividades “nobres”, os trabalhos de extensão sofrem de vários preconceitos, tendo dificuldades em se projetar dentro das universidades.

Mesmo com as dificuldades do PRONERA se instalar dentro da UFSC, os professores e alunos de pós-graduação envolvidos com o Programa avaliam positivamente a importância para alunos da pedagogia e para outros alunos da Instituição estar participando de um programa dessa natureza. Para uma coordenadora do Programa,

“A importância disso, entre várias outras, é possibilitar aos alunos de graduação e de pós-graduação um campo de estágio, de experimento, de conhecimento empírico. Poder ir para lá e estar aprendendo a fazer mediação, a fazer uma leitura de grupo, a lidar com os educadores, com os educandos e quando nós fazemos a sistematização com o grupo, nós percebemos o quanto isso é importante para eles.” (Professor – UFSC)

Para alunos de pós-graduação, o PRONERA tem um papel fundamental ao propiciar aos estudantes uma prática social, e, ao mesmo tempo, permitir repensar os conhecimentos que estão sendo adquiridos na universidade. Neste contexto, os alunos universitários são importantes na medida em que eles possam trazer as experiências sociais dos seus diversos campos de origem, fazendo a articulação desse conhecimento que eles estão construindo no interior da universidade com os problemas sociais enfrentados nos assentamentos.

Há então uma reciprocidade entre o processo de formação desse estudante, mas também a contribuição que esse estudante traz para repensar a própria organização da universidade, a própria construção do conhecimento, o processo de apropriação desses conhecimentos historicamente construídos, que é diferente da transmissão do conhecimento.

Na visão dos alunos envolvidos com o Programa, os estudantes são capazes de fazer articulação entre os conhecimentos adquiridos na universidade e a prática social até com maior facilidade, por não estarem ainda imbuídos do conservadorismo acadêmico. Para ele,

“Os estudantes, na medida em que eles ainda não estão imbuídos da institucionalidade da universidade, que é uma instituição conservadora, há uma facilidade maior de romper barreiras estabelecidas pelo próprio funcionamento da universidade. Eles conseguem dar uma “oxigenada” (aspas do informante) nesse processo, mesmo que sem o “domínio” (aspas do informante) desse conhecimento, que é tratado pela universidade.” (Aluno de pós-graduação – UFSC)

Pelo exposto acima, podemos evidenciar que o PRONERA gera inúmeros conflitos dentro da UFSC. O trabalho acadêmico junto a movimentos sociais

provoca diferentes reações entre os diversos segmentos presentes na Universidade. Mas, para a equipe envolvida com o Programa e outros atores da rede, a sua contribuição para o campo da pedagogia e a formação dos alunos universitários é importante, além de trazer elementos para o repensar do próprio papel da universidade.

3.4.2. A UFSC na Visão dos Outros Atores

Se dentro da Universidade, do ponto de vista dos entrevistados, programas como o PRONERA provocam tantos conflitos, resistências e até mesmo boicote ao trabalho, para outros atores envolvidos no Programa é fundamental a universidade estar presente em outros espaços e estar contribuindo na construção do conhecimento nessas outras instâncias.

Para o MST, a universidade pode e deve estar presente dentro dos assentamentos, até porque não são todas as pessoas que conseguem chegar a universidade, então um dos deveres da universidade seria trazer o conhecimento científico para dentro dos assentamentos e acampamentos. Para uma professora da Escola 25 de Maio e militante do MST,

“de fato nós (MST), não conhecemos tudo, nós também precisamos de formação. Nós temos discussão sobre muita coisa, mas nós também precisamos aprender e a universidade, se é pública, também tem que devolver o conhecimento.”
(Professor – Escola 25 de Maio)

Na visão dos técnicos do INCRA, a universidade tem que ter um compromisso com a sociedade. Ela recebe recursos públicos; ela é paga pela sociedade. Portanto, ela deve levar o conhecimento que é gerado ali para a sociedade, através de projetos como o PRONERA.

Embora os diversos atores reconheçam a importância da universidade na construção do conhecimento, alguns problemas relativos ao papel da UFSC na

construção do Curso de Agroecologia foram abordados. Uma questão apontada por outros atores, principalmente professores da Escola 25 de Maio, foi o distanciamento da UFSC nas atividades cotidianas do Curso Técnico em Agroecologia, devido à reduzida presença de professores e alunos da UFSC na Escola. Esse fato, como vimos em seções anteriores, leva ao não reconhecimento por parte dos alunos do Curso da participação da UFSC no projeto. Mas também foi comum nas falas a constatação de que este distanciamento vem se reduzindo.

Um outro problema apontado em relação à UFSC refere-se a não continuidade do trabalho de professores que vão ministrar disciplinas no Curso de Agroecologia. Nesta perspectiva, o PRONERA teria um problema estrutural, dada a forma como o Programa contrata os professores para as aulas. Eles trabalham uma ou duas disciplinas, pois são contratados para dar determinada carga horária, e vão embora. Isso faz com que não se consiga entender o projeto na integralidade, o que do ponto de vista dos entrevistados dificultaria a construção do Curso dentro do que identificam como uma matriz agroecológica. Também os professores da escola reclamam da troca freqüente dos bolsistas da UFSC

Quanto ao fato da UFSC ocupar o papel de coordenação dos projetos PRONERA, parece haver uma aceitação entre os vários atores que compõem a rede, não havendo maiores conflitos em torno da questão. No entanto, cada ator apresenta diferentes motivos que levam a essa aceitação. Para o INCRA, a universidade tem que estar coordenando, para garantir a transparência, com seus mecanismos de controle, de gerenciamento interno.

Para a coordenação estadual do Movimento e Escola Agrícola 25 de Maio, a universidade tem um papel fundamental no embate com o Governo Federal e outros órgãos. Efetivamente, no processo da construção do Curso Técnico em Agroecologia, a coordenação do PRONERA na UFSC tem tido um papel importante no diálogo com a Secretaria de Estadual de Educação.

Para a Rede PERMEAR, o PRONERA da UFSC é um espaço de troca, de soma das habilidades de todos os integrantes. É uma coordenação aberta,

receptiva, baseada na confiança nos participantes. Assim a relação com a universidade não é vista como uma relação corporativa entre duas entidades que se contrapõem, como se uma rede de permacultores estivesse tentando ganhar espaço numa estrutura universitária.

Ainda para a Escola 25 de Maio, no formato que o PRONERA tem, o melhor parceiro para coordenar é mesmo o professor da universidade. Muitos problemas que surgiram não são vistos como responsabilidade nem da Escola nem da universidade, mas da estruturação do Curso via fundação para liberação dos recursos. Nesse formato não se considera que poderia ser outra a coordenação, devido a entraves burocráticos.

Ainda para a própria UFSC, a coordenação do Curso deve estar mesmo na universidade, até porque houve uma tentativa de fazer a coordenação junto com a Escola 25 de Maio e não teve sucesso. Do ponto de vista administrativo, as duas instituições estão em posições diferentes. A Escola tenta atender as suas necessidades, o que se justifica, mas o projeto não tem condições de cobrir todas elas.

Como vimos ao analisar o PRONERA, embora diversos atores reconheçam o papel de coordenação ocupado pela UFSC, os alunos que estão participando do Curso Técnico em Agroecologia parecem não ter a mesma percepção. Tal fato é interessante, pois como vimos eles percebem principalmente o papel do MST, muitas vezes considerando-o o único responsável pelo Curso.

Apesar do não reconhecimento por parte dos alunos do Curso, parece não haver conflitos quanto à coordenação do Programa ser assumida pela UFSC. Vários motivos que levam a esse consenso demonstram o papel que a UFSC vem ocupando na interrelação entre esses atores, traduzindo o interesse de muitos deles.

Esse papel pode levar-nos a pensar na possibilidade da UFSC ser o ator-mundo nesta rede, porém, como vimos até o momento, ela não sobrepõe a sua

visão de mundo, de educação, aos outros atores. Nesta perspectiva, ela pode estar sendo um caminho para que outros atores, como o MST, consigam se constituir em ator-mundo da rede, se considerarmos que a tradução foi realizada com sucesso.

3.5. A Escola Agrícola 25 de Maio

A Escola Agrícola 25 de Maio foi criada no final da década de 80, vinculada à rede pública de ensino estadual de Santa Catarina, porém possui grande identidade com o MST, que já se expressa na escolha de seu nome. Foi no dia 25 de maio de 1985 que ocorreu uma grande ocupação de terras em Santa Catarina, no município de Abelardo Luz, com a participação de 1.659 famílias. Esta ocupação assinalou o início do Movimento Sem-Terra no estado, apesar de outras ocupações terem sido organizadas anteriormente. Do conjunto das famílias acampadas, oitenta e cinco foram destinadas para o município de Fraiburgo, em 1986, constituindo os dois primeiros assentamentos deste município: União da Vitória e Vitória da Conquista.

Em 1987 foram criadas duas escolas de séries iniciais, sendo uma para cada área de assentamento. A construção das escolas fazia parte do projeto de assentamentos desenvolvido pelo INCRA. Inicialmente, estas pertenciam à rede estadual de educação, passando posteriormente para a rede municipal com o programa de municipalização do ensino. Em 1989, as escolas foram unificadas com a ampliação para as séries finais do Ensino Fundamental, aprovando-se a criação da Escola Agrícola de 1º Grau 25 de Maio, localizada no assentamento Vitória da Conquista.

A Escola Agrícola 25 de Maio tinha em seu currículo o ensino de Práticas Agrícolas, dispondo para isso de uma área de 36 hectares⁴⁵. Porém, em 2000 a

⁴⁵ A escola atualmente dispõe de 5 salas de aula, biblioteca, sala de professores, secretaria, alojamentos e refeitório.

escola foi transformada em estabelecimento de Ensino Fundamental, reduzindo sua grade curricular ao modelo estadual existente. Esta decisão desagradou à comunidade local (pais, educandos e educadores) e coordenação do MST, os quais buscaram inúmeras formas de recuperar sua especificidade agrícola, coerente com a finalidade da criação. A partir de mobilizações e constantes justificativas, conseguiu-se garantir a manutenção dos conteúdos diversificados através do desenvolvimento de “Projetos Especiais”, que contemplam conhecimentos e práticas voltadas à realidade do campo e do conhecimento agroecológico.

Além da mobilização pela permanência das Práticas Agrícolas, neste período a comunidade escolar começou um processo de reivindicação, junto aos órgãos estaduais, pela ampliação da escola para o nível médio. Em agosto de 2002 foi criada a primeira turma de Ensino Médio da Escola 25 de Maio. Conforme acordo com a Secretaria de Educação Estadual, esta turma funcionaria em regime de extensão de uma escola urbana, justificando-se que seria a medida mais rápida para o atendimento dos educandos. Naquele momento, a Coordenadoria Regional se comprometia em contribuir/assessorar na elaboração de um projeto de curso Técnico em Agropecuária e implementar um plano de ampliação do espaço físico da escola. No entanto, tal promessa só foi cumprida em parte, com a ampliação da estrutura física da Escola.

No início de 2004, a comunidade escolar estabeleceu contato com o INCRA, para que intercedesse junto à Secretaria de Educação do Estado pela criação do curso. Ciente das dificuldades enfrentadas pela escola e reconhecendo a urgência do assunto, a superintendência do INCRA sugeriu que a escola iniciasse o curso técnico através do PRONERA. Nesse momento começou a negociação para a formação da turma.

É importante ressaltar, no entanto, que o conselho da escola entendia que era preciso que o curso fosse assumido pelo Estado de Santa Catarina, dentro de uma perspectiva de política pública. O PRONERA era visto por este conselho

apenas como um programa paliativo, podendo ter continuidade ou não. No entanto, diante das circunstâncias, o conselho decidiu que era preciso garantir a certificação dos educandos que já estavam matriculados e freqüentando o curso.

A Escola 25 de Maio apresenta características bem peculiares, que a diferenciam da maioria das escolas da rede pública de Santa Catarina. Além do forte vínculo com o MST, ela oferece todos os níveis da educação básica, da educação infantil ao nível médio, diferentemente dos Centros de Educação Profissional (CEDUC), que são específicos para o nível médio articulado com o ensino técnico e apresentam uma estrutura física e pedagógica bem mais consolidadas. Para os técnicos da Secretaria de Educação,

“A Escola 25 de Maio, dentro desse quadro (escolas agrotécnicas) ela ainda não é uma escola agrotécnica. Ela está situada numa região de necessidade e atividade agrícola que está criando o curso profissionalizante, mas ela difere do modelo das outras escolas agrotécnicas que nós temos com uma estrutura muito mais ampliada, são propriedades grandes, com cultivo, criação de animais e assim por diante.” (Técnico – Secretaria de Educação)

Outra peculiaridade que marca a Escola 25 de Maio é a presença de diferentes entidades envolvidas nas atividades pedagógicas, além da Secretaria Estadual de Educação e o MST, devido ao fato do PRONERA envolver a UFSC, o INCRA, o MST e outros parceiros. De acordo com professores da UFSC entrevistados isso gera algumas dificuldades, sendo a mais importante a Escola ter o Ensino Médio administrado pelo estado, e o Ensino Técnico ser assumido pelo PRONERA, havendo uma cisão entre essas duas esferas.

O ano de 2005 marcou o início do Curso Técnico em Agroecologia na Escola 25 de Maio pelo PRONERA. O Curso foi estruturado para ter a duração de três anos, com uma carga horária total de 1680 organizados em dois tempos: Tempo Escola com 1440 horas e o Tempo Comunidade 240 horas. As atividades desenvolvidas pelo educando em seu assentamento, sua comunidade e/ou local de trabalho serão computadas como Tempo Comunidade. E envolve ações e

reflexões pedagógicas a partir do que foi abordado em cada disciplina, bem como atividades de pesquisa e conhecimento da realidade e de produção agropecuária.

A construção da proposta curricular contou com a forte presença da Rede PERMEAR como veremos em seções posteriores. No Anexo D, apresentamos a Matriz Curricular integral do Curso, com as disciplinas que compõem cada Unidade e a respectiva carga horária de cada disciplina. As unidades que compõem a Matriz Curricular do Curso são as seguintes: I – Desenvolvimento, Estado, Políticas Agrárias, Agricultura Familiar, Camponesa e Outras; II – Agroecologia: Fundamentos e Tecnologias Agroecológicas; III – Agroecologia: Manejo Agroecológico na Criação de Animais; IV – Agroecologia: Manejo Agroecológico de Cultivos Anuais e Perenes; V – Reestruturação Produtiva; VI – Sustentabilidade e Planejamento das Unidades Produtivas.

A Escola vem tentando seguir a linha agroecológica desde a década de 90, quando se começou a discutir a agroecologia como proposta para o MST. Neste período, a Escola também iniciou, ainda que muito superficialmente, uma discussão de que haveria uma formação técnica, mas que fosse ligada à agroecologia.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Agrícola 25 de Maio reflete essa opção por uma proposta agroecológica. Na página 12 do PPP, está escrito:

“Educação voltada à Agroecologia: estando a escola inserida no meio rural, e propondo um novo modelo de desenvolvimento agrícola, torna-se fundamental a defesa da proposta agroecológica. Entendendo agroecologia não apenas como um método de produção, mas como uma forma de “vida” e manutenção da terra conquistada. Tendo sempre como princípio a defesa da natureza e o respeito ao ser humano. Formar, através da Agroecologia, sujeitos capazes de atuar junto às pequenas propriedades e assentamentos promovendo assistência técnica e contribuindo com a promoção do desenvolvimento sustentável da agricultura camponesa.”

Portanto, a proposta agroecológica não inicia na Escola 25 de Maio apenas com o curso técnico, o que pode ser comprovado também pela inclusão da proposta no PPP da Escola. Porém essa linha de atuação não está sendo construída sem conflitos como veremos no capítulo em que estaremos abordando a construção da proposta agroecológica do Curso Técnico. Ainda na visão de professores da Escola 25 de Maio, outras divergências ocorreram com a entrada de novos atores para a construção do Curso que ignoraram a trajetória da Escola 25 de Maio na linha agroecológica.

3.5.1. A Escola Agrícola 25 de Maio e a Rede

Um primeiro ponto já constatado é o forte vínculo entre a Escola e o MST e como essa relação interfere na organização da Escola. Essa aproximação pode ser observada no PPP com vários pontos em comum com a proposta pedagógica do MST. Segundo um dos professores da Escola,

“nós trabalhamos dentro dos princípios da Organização. Claro que nós temos normas e regimento interno, estamos ligados ao Governo do estado, nós temos que estabelecer alguns parâmetros curriculares, seguir alguns princípios do estado, mas quem faz a Escola é o MST, que são todos os educandos e educadores.” (Professor – Escola Agrícola 25 de Maio)

Porém, esse vínculo e identificação tão estreitos entre escola e o MST gera conflitos dentro da própria Escola 25 de Maio e também entre a Escola, o MST e outros atores.

A presença de professores que não são militantes do Movimento e que não fazem parte da comunidade local (alguns professores são assentados) é uma questão analisada de diferentes formas pelos professores da Escola. Essa presença seria um fator, entre outros, que dificultaria a relação com a coordenação do MST e, conseqüentemente, com a construção da proposta pedagógica do Movimento na Escola. Há, porém, posições divergentes quanto à

presença desses professores. Para alguns tal fato não gera conflito, pois os professores quando vêm já sabem que é uma escola diferente, uma escola ligada ao MST. Então os professores que chegam à Escola têm uma afinidade com o Movimento. Para uma professora,

“No início era a comunidade quem escolhia os professores, geralmente pegava os professores daqui, agora como o estado abre as vagas e a Escola não tem como dizer não, vêm outros professores. É interessante, porque tem pessoal habilitado trabalhando nas áreas, vão contribuir e vão conhecer a Escola, o MST. Também não dá para ter pessoas trabalhando contra o Movimento, a luta, que não tem entendimento do fato. Acredito que a maioria que está ali tem uma compreensão do Movimento.” (Professor – Escola 25 de Maio)

Para outro grupo, os professores que vêm da cidade não têm as mesmas condições de estar contribuindo com a proposta da Escola e geram dificuldades para a execução do PPP. Por este prisma, a Escola teria alguns professores mais qualificados, por conviver mais com o Movimento, a realidade do campo, que os da cidade, que não teriam clareza da questão política e do projeto da Escola.

Esse grupo seria o que geraria o conflito com os professores da cidade. De acordo com uma professora que vai da cidade para dar aula na Escola e não é militante do MST:

“Eles são muito fechados com educadores que não engajam, não buscam uma atividade dentro do MST, então eles não fecham as portas totalmente, mas não dão tantas oportunidades para esse educador. Então você esbarra em falas de que não podemos aceitar educadores da cidade, temos que buscar educadores aqui do nosso meio mesmo. Só que eles não entendem que no meio deles não há educadores que abranjam todas as disciplinas com qualidade.” (professora – Escola 25 de Maio)

Embora afirme que haja discriminação dos professores que não são do Movimento, essa mesma professora, mais a frente, reconhece que existe o espaço para reclamar desta situação de certa discriminação, o que é valorizado. Segundo a professora,

“Eu digo essas coisas a eles e se eu estivesse falando isso em outra escola já teria sido punida, porque aquela imposição, aquele autoritarismo, aqui não tem isso, tudo é construído junto.” (Professora – Escola 25 de Maio)

O conflito entre os professores de fora e os de dentro do Movimento explicita não só possíveis diferenças políticas mas também diferentes visões de educação. E nos conflitos que estamos aqui identificando vemos a necessidade de manter, a partir da perspectiva de alguns dos professores identificados com o MST, o controle da Escola, questionando a ação de professores não tão identificados com a proposta do Movimento.

3.5.2. Os Alunos e a Construção do Curso Técnico em Agroecologia

O Curso Técnico em Agroecologia teve início com 51 alunos, sendo que a maioria deles já havia cursado o ensino fundamental na própria Escola. Os demais vieram de assentamentos de várias regiões de Santa Catarina. Todos os alunos estão na faixa dos 15 aos 23 anos exceto dois, com 45 e 30 anos.

Ao longo dos anos de 2005 a 2006 ocorreram treze desistências, ao mesmo tempo foram incorporados outros educandos, conforme previsto no projeto. Hoje estão em número de 42 alunos⁴⁶. Os motivos que levaram à desistência foram os seguintes: falta de documentação para efetivar matrícula; deslocamento posteriormente para acampamento; casamento; deslocamento para a cidade; opção pela continuidade apenas do Ensino Médio Regular. Os dois últimos motivos provocaram a maioria das desistências.

Quanto à forma como estes alunos vieram a ingressar no Curso, há diferenças. Para o Setor de Produção do Movimento, os alunos foram indicados pelos assentamentos e/ou coordenação do Movimento para participarem do curso. Porém, nas entrevistas alguns alunos afirmaram que houve um empenho

⁴⁶ - Dados do Relatório Trimestral do Projeto Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia /Julho de 2006

individual para participar, não tendo sido uma deliberação do Movimento, nem do assentamento a sua participação no Curso. Como no relato dessa aluna

“Eu vim porque queria fazer o curso, não foi o Movimento que indicou.” (Aluno – Escola 25 de maio)

Se como afirmado acima, nem todos tiveram um empenho do MST ou mesmo do assentamento no qual eles residem no ingresso ao Curso, houve vários relatos de alunos que se envolveram mais fortemente com o Movimento depois que começaram o Curso.

Além do maior envolvimento, constatamos que é forte nos alunos o compromisso de retribuir ao Movimento os conhecimentos adquiridos no curso. Esse compromisso também foi observado quando solicitamos a todos os alunos que relatassem o que pretendiam fazer após a conclusão do curso e um número elevado de educandos afirmou que estaria contribuindo para o Movimento, no fortalecimento da agricultura agroecológica nos assentamentos e no Setor de Produção. Esse compromisso também é manifestado por professores da Escola e coordenação do Movimento. Para um professor da Escola, o aluno terá a responsabilidade de repassar não só o conhecimento técnico, mas também a discussão política da agroecologia. Para outro professor:

“É preciso formar técnicos que possam levar o debate político, porque agroecologia se constrói com a experiência. Esses técnicos têm que ter a perspectiva de se instrumentalizarem politicamente e com tecnologias que possam estar levando a proposta e enquanto técnicos estar trabalhando com a formação dos assentados.” (Professor – Escola 25 de Maio)

A posição acima expressa a estreita relação entre educação e o papel político dos alunos e do próprio Curso, com a meta de transformação social através da agroecologia defendida pelo MST. Como veremos, esta visão entra em conflito com a visão de outros atores e interfere na forma como a proposta agroecológica está sendo construída no Curso e no próprio entendimento dos alunos sobre a questão.

Na visão dos professores da universidade, a militância dos jovens que participam do curso é bem diferenciada. Para eles, alguns jovens assumem uma militância não reflexiva, uma militância que reproduz o que o coletivo faz. Outros jovens, porém, saberiam falar, argumentar e apresentar suas próprias críticas ao Movimento. Eles não aceitam tudo que o Movimento faz de maneira inócua, eles refletem, eles criticam, nem por isso deixam de ser militantes. Para os professores da universidade seriam estes últimos os que se destacam no andamento do Curso.

A quase totalidade dos alunos do Curso tem uma trajetória semelhante, isto é, nasceram em assentamentos, não tendo participado da conquista da terra, o que não os impediu de acompanhar o MST desde a infância, já que muitos pais tinham um vínculo com o Movimento. Porém, observamos que o grupo é bastante heterogêneo em alguns aspectos.

O primeiro aspecto refere-se à militância destes alunos. Encontramos alunos bastante engajados no MST até alunos que não têm nenhuma militância. Mesmo com o maior engajamento manifestado por alguns após o início do Curso, este quadro não pode ser generalizado. Isto também demonstra que, se realmente o MST é o ator-mundo da rede analisada, ele ainda não conseguiu concretizar totalmente o processo de tradução, pelo menos com parte do grupo de alunos do Curso.

Outro aspecto observado que evidencia a diferença entre os alunos diz respeito ao vínculo com a agroecologia. Encontramos alunos que não tinham nenhum contato com a questão até o início do Curso, mas também encontramos alunos que já vinham tendo contato ou até mesmo desenvolvendo práticas

agroecológicas, como um grupo de alunos ligados a BIONATUR⁴⁷. Esse fato reflete-se na construção da proposta agroecológica do Curso, como veremos mais adiante.

3.6. A Secretaria Estadual de Educação

A Secretaria Estadual de Educação não é parceira fundamental do PRONERA. Como vimos no início, o INCRA, os movimentos sociais do campo e as universidades são os responsáveis pelos projetos ligados ao Programa. No entanto, a Escola 25 de Maio está ligada à rede pública de ensino estadual e municipal de Santa Catarina, responsável pela estrutura física, de pessoal etc, da escola, o que implica, mesmo que indiretamente, uma participação da Secretaria na rede.

A nossa análise se centrou na Secretaria Estadual de Educação, visto que esta é responsável pelo ensino médio e técnico. Como nosso foco de estudo está neste nível de ensino, não incluímos a Secretaria Municipal em nossa pesquisa.

Como dissemos anteriormente, embora seja responsável pelas condições de funcionamento, o não encaminhamento do curso técnico em agropecuária por parte dos órgãos de educação estaduais culminou com a elaboração da proposta pelo PRONERA. Porém, para os técnicos da Secretaria houve um empenho por parte do Órgão para que o curso técnico fosse criado na Escola 25 de Maio.

⁴⁷ - Em abril de 1997, foi criada a Rede BIONATUR, que é a marca registrada da Cooperativa dos Assentados (COOPERAL), que responde oficialmente pela produção de sementes agroecológicas de hortaliças, legalizada junto ao Ministério da Agricultura. Após uma profunda crise, em 2003, a BIONATUR passou por um processo de revitalização e redimensionamento. A partir daí mapeou-se regiões estratégicas e prioritárias de implantação da Rede, deflagrando-se o processo de constituição da Rede Nacional, fortalecendo as iniciativas onde já estava implantada a BIONATUR originalmente, e agregando o debate e a implantação da Rede em outros municípios de SC, PR e MG. (Dados do BIONATUR – Sementes – Patrimônio do Povo a Serviço da Humanidade)

Na visão dos técnicos, eles não conseguiram concretizar essa implantação até o período em que realizamos a pesquisa, devido a entraves burocráticos, estrutura física e de pessoal. Para uma técnica,

“O nosso desafio inicial era que aquela escola se transformasse num CEDUC (Centro de Educação Profissional), nós não tivemos pernas para fazer isso, faltou estrutura, faltou a parte financeira, faltou quase tudo para se dar conta disso. Nós acabamos nos organizando para pelo menos dar conta de colocar o ensino técnico e suprimindo as necessidades mínimas para que o curso funcionasse, o que o Conselho Estadual de Educação exige, o que o Cadastro Nacional exige minimamente. Nós começamos a cercar por essas vias, para ver se nós alcançávamos pelo menos um curso técnico funcionando nas mínimas condições e esbarramos num documento da vigilância sanitária.” (Técnica – Séc. de Educação)

Nesta perspectiva, a grande dificuldade na construção do curso técnico seria a instrumentalização da Escola, tanto no que diz respeito à contratação de professores, como também da aquisição próprios equipamentos. Devido às características da Escola, ela não possuía os equipamentos necessários, não podendo ser tratada como outras que oferecem o ensino agrotécnico regular.

Ainda para os técnicos, sempre houve diálogo entre a Secretaria e o MST na busca de alternativas para que o curso fosse criado na Escola 25 de Maio. Eles foram buscando estratégias e saídas juntos, para que se criasse uma solução para todos. Para uma técnica,

“O MST tem sido nosso interlocutor em várias questões da educação do campo, principalmente na Escola 25 de Maio.” (Técnica – Secretaria de Educação)

3.6.1. A Secretaria Estadual de Educação e a Rede

Um primeiro ponto bastante citado pelos técnicos da Secretaria é o não envolvimento da Instituição na construção do curso técnico pelo PRONERA. Embora tenha havido um esforço para que o Curso fosse realizado pela

Instituição, o encaminhamento dado via PRONERA não causou conflitos dentro da Secretaria, tendo havido a princípio a compreensão de que o curso teria a mesma estruturação das escolas técnicas federais.

Para os técnicos, a alternativa de criação do Curso pelo PRONERA foi positiva, pois reduziu a expectativa tanto por parte da Secretaria quanto por parte do MST, dando mais tempo para que o Curso fosse criado pela Instituição.

Para que não houvesse atividades paralelas na criação do curso, quando foi iniciado o processo de capacitação dos professores da Escola 25 de Maio pelo PRONERA, a Secretaria interrompeu a capacitação que estava sendo realizada. Houve o receio de que promover atividades paralelas não seria positivo, que poderia causar conflitos, até porque não havia certeza de que o curso seria aprovado pelo Conselho Estadual de Educação.

3.6.2. A Secretaria de Educação na Visão dos Outros Atores

Na seção anterior vimos como os técnicos da Secretaria mostraram haver um empenho por parte daquela Instituição em estar criando o Curso Técnico na Escola 25 de Maio e uma busca de soluções juntamente com o MST. Para outros atores, no entanto, o esforço da Secretaria foi mínimo, quando não houve mesmo um descaso pela criação do curso. Nesta perspectiva, o problema central é que não há por parte da Secretaria o interesse político pela concretização da proposta. A fala do professor da Escola 25 de Maio ilustra o fato,

“Nós estamos encaminhando o projeto de curso agrotécnico desde 98 e o estado nunca assumiu de fato o projeto. Na verdade ele está fazendo o mínimo que deveria, que é a contratação dos professores do núcleo comum. Ela faz bem pouco. Falta vontade política.” (Professor – Escola 25 de Maio)

Para coordenadores do Setor de Educação do MST, ao contrário do exposto pelos técnicos da Secretaria, não há a intenção da Instituição em

reconhecer a Educação do Campo, em trabalhar em parceria com o Movimento. Esse fato leva ao não cumprimento da função do Estado de reconhecer a educação como um todo. Para uma Coordenadora Estadual do MST,

“O Movimento Sem-Terra acredita que a educação é um direito de toda a sociedade e o Estado tem que responder a isso. Mas eles não se preocupam com as parcerias que têm nas escolas.” (Coordenador do Setor de Educação – MST)

Essas divergências se refletem na construção da rede analisada e geram conflitos em torno da questão da educação, como veremos quando estivermos analisando a proposta de educação do curso. Como já afirmamos a educação e a agroecologia podem ser considerados os dois eixos norteadores da rede construída em torno do Curso de Agroecologia e, portanto, concentram a maioria dos conflitos.

Vários atores não reconhecem a parceria da Secretaria na construção do Curso Técnico em Agroecologia pelo PRONERA. Para professores da Escola 25 de Maio, a Secretaria faz a parte legal dela, mas não é parceira. Parceiro seria quem se coloca dentro do curso, nos momentos bons e ruins.

Técnicos do INCRA também reconhecem esse distanciamento da Secretaria na construção dos projetos do PRONERA. Para eles, a Secretaria Estadual de Educação nunca se interessou em participar do PRONERA. Algumas secretarias municipais participam, mas não muito.

Esse distanciamento também é relatado por professores da UFSC. Para eles, a Escola foi criada formalmente pela Secretaria de Educação por uma demanda do Movimento, então o estado deveria estar junto. Uma professora da UFSC relata o seguinte fato,

“Eu me lembro que um dos primeiros movimentos da universidade foi procurar a Secretaria de Educação para participar da construção do curso do PRONERA, mas a Secretaria não teve um movimento no sentido de acolher. Nós queríamos discutir assim, se nós temos uma verba e a Secretaria outra, porque não otimizar a

utilização das verbas? Não importa se a verba era Federal ou Estadual, o importante era olhar para aquele espaço juntos. Mas não fluiu o estado não foi parceiro.” (Professora – UFSC)

Para essa mesma professora, houve mesmo uma transferência de responsabilidades da Secretaria para o PRONERA,

“A impressão que eu tenho é que o estado deixou tudo e está pensando ‘ que bom que tem a universidade, o PRONERA lá.” (Professor – UFSC)

Os relatos de diferentes atores mostram a ausência da Secretaria na construção do Curso pelo PRONERA. Embora haja divergências, a relação da Secretaria com a Escola 25 de Maio tem avançado. Para professores da Escola 25 de Maio, houve alguns avanços nos últimos anos. De 1989 a 2002, a Escola só tinha duas salas de aula e nos últimos três anos foram construídas três salas de aula, secretaria, biblioteca e sala de professores. Isso não significa que a luta pela oficialização do curso tenha acabado, até porque o PRONERA tem cumprido essa importante função de constituir o Curso, já que o estado se retirou, mas é um programa provisório.

Apesar dos conflitos apontados, e da possível transferência de responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação, a presença deste Órgão na rede analisada é inegável. A dificuldade aparece em como entender o papel ocupado por este ator na rede e como se dá o processo de tradução, considerando nossa hipótese de que o MST é o ator-mundo desta construção. Porém, as divergências entre eles com relação à Escola 25 de Maio são claras, então como inscrever a Secretaria na rede e mantê-la ligada? Segundo Latour (2000), a tradução é uma definição inicial, não está implícito que vai ocorrer uma aceitação pelas demais entidades e que não será verificada a existência de resistências externas.

Outros conflitos podem ser apontados entre a Secretaria de Educação e os outros atores. Mas, como envolvem a questão da educação e agroecologia, estaremos analisando em capítulos posteriores.

3.7. A Rede PERMEAR

A Rede PERMEAR é outro ator que vem participando da construção da rede de formação do Curso Técnico em Agroecologia da Escola 25 de Maio. Assim como a Secretaria Estadual de Educação, ela não é um parceiro fundamental na construção dos cursos do PRONERA, mas teve um papel importante na rede analisada. Como dissemos no início deste estudo, a Rede PERMEAR é uma ONG, que está voltada para a difusão da Permacultura.

A participação da Rede PERMEAR no Curso Agrotécnico deveu-se ao vínculo que esta Instituição já havia estabelecido com a UFSC em outros cursos do PRONERA. Este fato como já dissemos faz com que outros atores percebam a Rede como parte da UFSC. No entanto, em nosso estudo optamos por analisá-la separadamente, por entender que ela tem princípios, organização e estruturação, independente da Universidade. Além disso, observamos que os princípios da Permacultura parecem ter uma significativa influência na orientação teórica do curso.

A Permacultura pode ser definida literalmente como Cultura Permanente. Esse conceito foi desenvolvido nos anos 70 por dois australianos: David Holmgren e Bill Mollison, e foi resultado da criação e desenvolvimento de pequenos sistemas produtivos organicamente integrados (a casa, o entorno, as pessoas), que respondam as necessidades básicas de uma maneira harmoniosa. A permacultura trata as plantas, animais, construções, infra-estrutura (água, energia, comunicações) não apenas como elementos isolados, mas como sendo todos parte de um grande sistema intrinsecamente relacionado.

Para isso, faz-se necessário a observação e a combinação de vários aspectos: os ecossistemas, a sabedoria ancestral e também o conhecimento científico, aproveitando as qualidades inerentes de plantas e animais, combinando

suas características naturais com os elementos que compõem a paisagem e a infra-estrutura existente⁴⁸.

Os institutos de permacultura no Brasil começaram a surgir no início da década de 90. Em Santa Catarina foi criado o Instituto de Permacultura Austro-Brasileiro (IPAB), que atuava no estado. Em 2004, vários institutos que estavam ligados ao IPAB se constituíram em uma rede, que recebeu o nome de PERMEAR, porque vai permeando as vivências de cada um. Hoje a Rede se estende do Rio Grande do Sul até a Bahia

O objetivo da Rede PERMEAR é levar a proposta da permacultura. Segundo membros da Rede não é objetivo que a Permacultura apareça como uma instituição, mas sim como um modo de vida, uma das formas de qualificar a vida, no sentido de sermos mais harmônicos com o meio ambiente, com as pessoas, com a sociedade, com a relação de vida que leve à felicidade, à integração e a não atomização, competição. Portanto, o foco da permacultura não está simplesmente em produzir organicamente. Para um integrante da Rede PERMEAR,

“Permacultura não é produzir alface orgânica, é toda forma de vida que está em volta estar harmonizada. Então são muitas coisas que tem que mudar, você tem que cuidar dos outros, viver numa moradia que seja ‘suficiente’. Todos juntos construindo esse processo.” (Membro – Rede PERMEAR)

3.7.1. A Rede PERMEAR e a Rede

Para membros da Rede PERMEAR, não houve um envolvimento como um todo da Rede com o Curso Agrotécnico, mas só de alguns membros, que já tinham um trabalho anterior com o PRONERA. Para uma integrante,

⁴⁸ - Dados sobre permacultura retirados do site <http://www.ipemabrasil.org.br/permacultura.htm>, (2007)

“há cinco anos eu sou professora de matemática no PRONERA e a permacultura está sempre entrando nas aulas, nas atividades que eu proponho.” (Membro – Rede PERMEAR)

Integrantes da Rede PERMEAR relataram a enorme satisfação de poder participar de um curso que estaria formando jovens para trabalhar na linha agroecológica. Quando foram convidados pela Universidade para construir o curso agrotécnico, era tudo o que eles queriam. Era o sonho de formar agricultores desde o ensino técnico com uma visão ecológica, sustentável. E a partir daí iniciaram a construção da grade curricular (anexo D) do Curso de Agroecologia.

Ainda para integrantes da Rede PERMEAR, o fato de que a proposta agroecológica seja desenvolvida numa escola agrotécnica pode ser um fator de convencimento do agricultor, pois o envolvimento de uma instituição e seu corpo técnico fortalece muito a proposta.

A primeira coisa que o agricultor precisa é a validação de um processo de produção que respeite a pessoa, que respeite eles mesmos e para quem estão trabalhando. E o fato que isto esteja num colégio agrícola é um bom passo. Se os agricultores podem ver o reflexo do que está se transformando com o professor, agrônomos, coordenadores, se valida muito mais a proposta. Se o agricultor pode ver isso numa instituição, em pouco tempo pode mostrar que isso funciona. Daí para frente é só fazer.

A importância que a Rede PERMEAR teve na construção da proposta curricular do Curso é significativa, como pode ser vista nos relatos abaixo.

“Nós pegamos o currículo do curso de permacultura, desmontamos ele inteiro, para o que seria um currículo aceito pelo MEC, aceito pelas instituições e com que lógica? Em vez de ter bovinocultura, nós temos lá manejo de grandes animais, manejo de pequenos animais, e reorganizamos tudo. Faltaram algumas coisas que hoje nós nos damos conta. Faltou uma disciplina de construção ecológica na propriedade e uma que poderia entrar construção e design.” (Membro – Rede PERMEAR)

A construção do currículo exigiu adaptações para que pudesse ser aceito, como um currículo formal de um curso agrotécnico. Alguns conteúdos foram mantidos e outros foram acrescentados sempre com o foco na agroecologia. Como exemplo foi citado o caso da agroindústria. Nas palavras de uma integrante da Rede PERMEAR,

“nós não queríamos que entrasse a agroindústria, pois entendemos que a coisa da agroindústria leva o agricultor a se inserir exatamente no mercado, no modelo que nós sabemos que não é por aí. Mas nós sabíamos que se não puséssemos uma agroindústria, ninguém iria aceitar. Foi interessante essa negociação do que nós íamos por de novo e quais eram as concessões.” (Membro– Rede PERMEAR)

Para o Membro A, após a aprovação do Curso, a Escola 25 de Maio ignorou a colaboração da Rede PERMEAR na primeira etapa, tendo sido posteriormente procurados. Neste segundo momento, foi realizado o curso de formação em permacultura com toda a comunidade escolar.

Ainda para a Rede PERMEAR, a grande importância do Curso Técnico em Agroecologia é despertar no aluno a idéia de que é possível ter autonomia do mercado, procurando novas soluções. Poder produzir prioritariamente para o autoconsumo e só comercializar o que sobrar. Mostrar para o jovem o quanto isso é revolucionário é que é o importante nessas escolas.

A visão da Permacultura apresenta divergências com a visão de agroecologia de outros atores. Essas diferentes visões presentes no Curso geram diversas arenas de conflito e interferem no processo de tradução. No capítulo seguinte estaremos focando na questão da agroecologia, de como os diversos atores se envolvem nesta construção e os caminhos tomados pelo Curso Técnico de Agroecologia, diante destas divergências.

4. Os Conflitos em Torno da Proposta Agroecológica

No capítulo anterior, vimos que o Curso Técnico em Agroecologia reflete a busca do MST e da Escola 25 de Maio por um modelo de desenvolvimento rural, pautado na agroecologia. A construção desse modelo, embora tenha suas raízes na década de 80, começa a ter um maior impulso a partir de meados da década de 90. Esse processo de opção por um modelo de desenvolvimento agroecológico, porém, não está se dando de forma linear. Inúmeros são as alianças, os conflitos, as disputas de poder, os avanços, os retrocessos, gerando diversas divergências em torno da questão.

A entrada de novos atores para a construção do Curso Técnico pelo PRONERA criou novas alianças e conflitos, que têm a agroecologia como foco. Se, por um lado, a perspectiva de se formar jovens dentro de uma proposta agroecológica une, integra, gera alianças entre os diversos atores, as diferentes visões muitas vezes conflitantes criam fortes divergências que interferem no Curso e na forma como a rede vai se estruturando.

Dentro deste quadro, cabe analisar como vai se constituindo a formação agroecológica do Curso, como as diferentes visões interferem nesta construção, qual o papel que a agroecologia ocupa neste quadro. Pois, como afirma Latour (1994), dentro da proposta da antropologia simétrica, a natureza e a sociedade devem ser tratadas sob um mesmo plano e nunca separadamente, já que entre elas também não haveria diferença em espécie, pois ambas são feitas de material heterogêneo.

A sociologia ambiental construtivista é um importante referencial para compreendermos os aspectos ambientais e sociais envolvidos na questão da agroecologia. O ambiente não está fora da realidade cotidiana, mas é encontrado,

construído e modelado por uma cadeia de processos sociais e institucionais. Assim, o argumento apresentado pelos construtivistas não é de que o ambiente natural seja uma miragem ou fantasia, mas que o nosso único caminho para interpretar ou conhecer o ambiente é considerá-lo como parte de processos sociais.

O debate entre realistas e construtivistas está presente no âmbito da sociologia ambiental, embora nem sempre de forma explícita. Os realistas sustentam o caráter real (ou natural) dos problemas e conceitos ambientais. Já os construtivistas enfatizam a centralidade da construção humana e da interpretação social (Irwin, 2001; Guivant, 2002). Os realistas afirmam que os construtivistas esvaziam os problemas ambientais, levando a um forte relativismo. Os construtivistas afirmam que os realistas perdem de vista um aspecto central: como e por que determinados temas passam em certos momentos a serem considerados relevantes e “reais”. Entre os dois extremos, existem posições intermediárias sobre a questão, que enfatizam mais os argumentos realistas ou construtivistas. Essas posições teóricas mais atuais geram análises mais equilibradas, trazendo uma melhor compreensão da questão.

Para Irwin (2001), em vez de mantermos a idéia de que o natural e o social são entidades separadas, elas devem ser vistas como ativamente geradas em co-construções. A noção de co-construção leva-nos a reavaliar o uso de argumentos “naturalistas” e realistas dentro dos debates ambientais.

O conhecimento sobre o ambiente é, portanto, socialmente construído. Assim, existem inúmeras formas de representar a natureza e o ambiente, desde a científica à mística. Por isto, podemos afirmar que em vez de uma entidade permanente, o meio ambiente pode ser sociologicamente considerado como um conceito muito fluente, com base na cultura e que gera polêmicas (Hannigan, 1995). As definições ambientais podem ainda variar dentro das linhas étnicas e de classe, mudando de acordo com as circunstâncias históricas e experiências de vida partilhadas. A natureza não deve ser vista como uma verdade que foi sendo

descortinada por meio de processos científicos de observação, experimentação e matemática, mas uma formulação social que se transforma ao longo do tempo.

Hannigan (1995) descreve seis passos para a construção de uma questão ambiental⁴⁹, os quais podemos identificar na proposta agroecológica do Curso Técnico, segundo a visão de diversos atores da rede. O primeiro passo marcado por reunir as exigências refere-se a descoberta e a elaboração de um problema inicial. A crítica ao modelo convencional de agricultura e sua inadequação à agricultura familiar, a apresentação dos problemas causados pelo uso de agrotóxicos e outros problemas justificam a construção de propostas agroecológicas. Para um Coordenador do Setor de Produção do MST:

“O Movimento Sem-Terra surge em 1985 dos movimentos sociais do campo e das pastorais sociais e luta para ter posse da terra e para fazer essa terra produzir. Mas esse processo de fazer a terra produzir muitas vezes era adotar o pacote tecnológico que tinha gerado o Sem-terra do passado e se reproduzia a mesma lógica de produção e isso foi gerando dentro dos assentamentos um processo de falência de muitas unidades de produção e o Movimento se desperta então para a necessidade de construção de um novo modelo tecnológico, não reprodutivo portanto. (Coordenador do Setor de Produção – MST)

Para uma professora da Escola 25 de Maio:

“A agroecologia não vai entrar em competição com a produção convencional, ela não tem essa força. Algumas experiências estão acontecendo, algumas com mais sucesso que outras, mas o papel da Escola nesse contexto é criar a consciência crítica nos educandos que estão saindo daqui. Para ao saírem daqui, através de experiências, tentarem mudar essa realidade, mas também tendo a noção do porquê está instaurado esse modelo (convencional), porque simplesmente combater eles não vão ter força.” (Professora – Escola 25 de Maio)

⁴⁹ - Seis fatores são ainda identificados, pelo autor, como cruciais para que uma questão ambiental seja construída com sucesso. São eles: autoridade científica para a validação das exigências; existência de ‘propagadores’ que possam estabelecer a ligação entre o ambientalismo e a ciência; atenção dos meios de comunicação social onde o problema é ‘estruturado’ como novidade e importante; dramatização do problema em termos simbólicos e visuais; incentivos econômicos para tornar uma ação positiva; emergência de um patrocinador institucional que possa assegurar legitimidade e continuidade. (Hannigan, 1995, p. 75)

O segundo passo descrito por Hannigan refere-se à necessidade de liderar a atenção e de legitimação. Quanto a esse ponto, podemos afirmar que a proposta agroecológica também tem tido sucesso uma vez que ela passou a ser vista como uma questão necessária, inovadora e compreensível como observamos em diversas abordagens de nossos informantes:

“Se tu te propões encaminhar por essa linha de pesquisa, da construção do conhecimento, eu acho que ela é bem vinda, eu acho que é mais um caminho que nós temos de levar conhecimento ao agricultor e também é fonte de renda, que hoje em dia a agroecologia, a produção agroecológica, já está tendo um mercado direcionado aos consumidores”. (Técnico – INCRA)

Para um membro da Rede PERMEAR:

“Agroecologia não é produzir alface orgânica, é toda forma de vida que está em volta estar harmonizada. Então são muitas coisas que tem que mudar, você tem que cuidar dos outros, viver numa moradia que seja ‘suficiente’. Todos juntos construindo esse processo”. (Membro – Rede PERMEAR)

Além disso, a questão agroecológica também tem o respaldo científico⁵⁰. Inúmeros estudos e pesquisadores científicos vêm apontando a agroecologia como um caminho para a solução dos graves problemas ambientais causados pela agricultura convencional, e que servem de apoio direto ou indireto para que os atores sociais que falam de agroecologia sintam que se trata de um discurso científico. Além do respaldo da ciência, a agroecologia também tem estado presente nos meios de comunicação, são freqüentes na mídia notícias sobre práticas agroecológicas realizadas com sucesso, pesquisas que demonstram a viabilidade da agroecologia como alternativa para os agricultores familiares. Dentro de organizações não-governamentais (ONGs) e movimentos sociais, como

⁵⁰ “Nos últimos tempos, temos observado o fortalecimento da Agroecologia em vários setores, inclusive na pesquisa científica. O que já se pronunciava nos movimentos sociais e nas ONGs, ganhou espaço em ambientes acadêmicos, bem como em instituições e políticas públicas. A recente realização do 4º Congresso Brasileiro de Agroecologia, a criação da Associação Brasileira de Agroecologia (ABA), sua atuação junto à Articulação Nacional de Agroecologia (ANA) e o lançamento do Marco Referencial em Agroecologia pela Embrapa, juntamente com iniciativas de universidades e empresas estaduais de pesquisa, sustentam esta afirmação.” (Gomes, 2006)

o MST, também há uma disseminação de materiais impressos, debates sobre o tema, realização de trabalhos que privilegiam práticas agroecológicas. As cartilhas “Receitas para a Agricultura Alternativa” e “A Agroecologia com Alternativa”, publicadas pelo MST em parceria com o Ministério do Meio Ambiente, são exemplos de trabalhos do Movimento para fomentar e difundir a agroecologia no Brasil.

Hannigan destaca ainda que uma questão ambiental pode ser legitimada quando seus formuladores se tornam fontes de informação reais e proeminentes. Dentro das organizações do campo, essa legitimação é feita pelos agricultores e dirigentes que se dizem vítimas do modelo de agricultura convencional, que teria gerado o endividamento dos agricultores, a expulsão do campo, os graves problemas de saúde pelo uso de agrotóxico etc. Para um Coordenador do Setor de Produção:

“Foi um debate teórico (agroecologia) que veio de cima para baixo, porém esse debate veio da observação daquilo que estava acontecendo na base. A base do Movimento estava nos dizendo da necessidade de mudança, o que estava ocorrendo era um endividamento constante do assentado, uma proletarização do campo, então os próprios assentados apontavam a necessidade de mudança”.
(Coordenador do Setor de Produção - MST)

O terceiro passo é descrito como a contestação das exigências. No caso da agroecologia também esse passo está presente. São vários os confrontos gerados, desde a impossibilidade de se produzir sem o uso de agrotóxicos, até a impossibilidade da agricultura agroecológica produzir grandes quantidades de alimento, passando por várias outras questões. Em nossa pesquisa, constatamos a dificuldade do modelo agroecológico de agricultura se instalar nos assentamentos, os conflitos que são gerados entre ele e a agricultura convencional, como veremos nas seções seguintes. Também, veremos como na construção do Curso técnico são fortes esses conflitos.

O público mobilizado em torno da questão ambiental é também considerado por Hannigan (1995) um fator crucial para que uma exigência ambiental seja

reconhecida. Quanto a esta questão, observamos que a agroecologia tem tido sucesso na mobilização de agricultores, ONGs que têm como foco a produção agroecológica, empresas de pesquisa agropecuária, empresas de assistência técnica e extensão rural, movimentos sociais do campo. Um exemplo de mobilização dessa mobilização é a campanha internacional lançada pela Via Campesina⁵¹ no III Fórum Social Mundial, realizado em Porto Alegre em 2004, intitulada: “Sementes: Patrimônio da Humanidade”.

Dentre os seis fatores que Hannigan identifica como cruciais para a construção de uma questão ambiental, constatamos que quase todos estão presentes. A agroecologia tem tido: a validação científica, embora a ciência também tem sido usada para contestar a validade da agroecologia; propagadores que têm feito a ponte com a ciência, entre eles movimentos sociais, ONGs etc; a atenção dos meios de comunicação; dramatização do problema em termos simbólicos e visuais (imagens que evidenciam os malefícios da monocultura e outros problemas da agricultura convencional são expostos freqüentemente). Os dois fatores cruciais que parece não estar tão presentes na questão agroecológica são: incentivos econômicos que gerem uma ação positiva e a emergência de um patrocinador institucional, pois estas iniciativas ainda são modestas no campo da agroecologia. Segundo um professor da Escola 25 de Maio:

“Diferentemente do que muitos pensam dentro e fora do Movimento, a agroecologia precisa de incentivo, seja na questão financeira seja na inserção de novas tecnologias. Agroecologia não é um retrocesso, mas nós temos sentido dificuldade nisso, desde o início da Escola. A Escola com o curso de agroecologia se afirmou com a condição de construir o que é agroecologia, mas ela não modificou em nada as dificuldades históricas de 89 para cá, ou seja, nunca teve incentivo financeiro para realizar alguma atividade prática de produção animal ou vegetal dentro da Escola”. (Professor – Escola 25 de Maio)

⁵¹ A Via Campesina é um movimento internacional que coordena organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, trabalhadores agrícolas, mulheres rurais e comunidades indígenas e negras da Ásia, África, América e Europa. Uma das principais políticas da Via Campesina é a defesa da soberania alimentar. (<http://www.social.org.br/cartilhas/cartilha003/cartilha012.htm>; Junho, 2007)

A análise acima evidencia que a agroecologia é uma construção sócio-ambiental, pois envolve elementos sociais e naturais em sua definição, podendo ser considerada uma co-construção, descrita por Irwin (2001). Os passos descritos por Hannigan (1995) para o sucesso de uma questão ambiental também foram evidenciados.. Assim, podemos afirmar que agroecologia não é um conceito invariável, pois ele tem uma base na cultura e não é aceito na sociedade sem contestações. Também como o conceito de natureza, não deve ser visto como uma verdade que foi sendo desvelada por meio de processos científicos, mas como uma formulação social que vem sofrendo transformações ao longo do tempo.

Nas seções seguintes outras questões evidenciarão que a agroecologia é uma construção sócio-ambiental Assim, podemos analisar o papel que a agroecologia vem ocupando na construção do Curso Técnico. Podemos ainda compreender as diversas arenas de conflito que surgem em torno da questão e as conseqüências destes confrontos para a formação da rede analisada.

4.1. A Escola 25 de maio

As questões que envolvem a agroecologia, quando analisadas a partir da sociologia construtivista, podem nos levar a compreender a dinâmica na Escola 25 de Maio. Embora sejam questões internas à Escola optamos por analisá-las neste capítulo por ter uma centralidade na construção do Curso Técnico em Agroecologia e por ter uma interferência na relação com os outros atores envolvidos.

A forma como a agroecologia passou a ser incorporada como proposta curricular, espelhando um movimento maior que se inicia dentro do MST, como uma reação ao modelo convencional de agricultura, gerou dificuldades em ser definida devido à ausência de uma discussão mais aprofundada da relação entre agroecologia e agricultura convencional. A forma como professores e alunos do

Curso descrevem a agroecologia evidencia, sobremaneira, que a definição do termo é vaga e difusa, permitindo envolver aspectos naturais, mas também sociais, políticos, ideológicos, econômicos e até mesmo psicológicos.

4.1.1. Agricultura Convencional X Agricultura Agroecológica

O primeiro conflito que podemos constatar refere-se à própria aceitação da proposta agroecológica pela comunidade escolar. Estão presentes os indícios de conflitos entre a demanda por uma proposta curricular cujo modelo seja de agricultura convencional ou agroecológica, como veremos em diversas questões analisadas. Embora alguns professores e o Movimento afirmem que este problema esteja superado, em nossa pesquisa de campo constatamos que as divergências em torno da questão ainda existem. Para o Setor de Produção, essas divergências refletem o conflito que se manifestou no Movimento de forma mais geral:

“Essa Escola também passou por um processo de contradições muito grande, sobre quais eram os seus objetivos não por parte da Escola, de quem está lá na Escola ou da direção do Movimento, mas pela base mesmo que, como dissemos, muitos educandos e muitos pais gostariam de trabalhar no sistema convencional mesmo. Então a Escola teve um trabalho de desconstrução dessa mentalidade e tentativa de construção do novo. Esse processo se deu internamente também na Escola.” (Coordenador do Setor de Produção – MST)

Essa questão, embora a primeira vista pareça estar superada, reflete-se no que parece ser um dos principais conflitos dentro da Escola e na relação com a comunidade escolar e refere-se à questão da produção de alimentos para o auto sustento da Escola. O fato da Escola ter uma produção de alimentos reduzida e insuficiente para a alimentação dos alunos gera uma série de conflitos e o questionamento da proposta agroecológica como um caminho possível de ser seguido.

Para integrantes da UFSC, a Escola não conseguiu por em prática o que esta acredita no que diz respeito a práticas agroecológicas de alimentos. Produz ainda pouco alimento, não se constituindo até o momento em algo próximo do modelo de produção agroecológica. Isso faria com que a comunidade escolar pressionasse para se adotar o modelo de agricultura convencional, já que a Escola 25 de Maio dispõe de um Conselho composto por professores, funcionários, alunos e pais de alunos, que participa efetivamente do processo político-pedagógico da Escola.

Para professores da Escola 25 de Maio, esses conflitos acabam se instalando dentro do projeto da Escola, porém já teria sido bem maior a pressão da comunidade escolar e setores do Movimento sobre a Escola devido à questão produtiva. Anteriormente se atribuía a “ineficiência produtiva” pelo fato de se adotar a agroecologia. Mas a Escola teria conseguido avançar nesse debate e hoje, apesar de ainda existirem algumas resistências na comunidade escolar, elas ocorreriam com menos intensidade. Para uma professora da Escola 25 de Maio:

“Uma dificuldade é a própria aceitação da proposta agroecológica, não é de uma hora para outra que ela vai ser aceita, então as pessoas cobram a questão da produção, da técnica. E a Escola internamente entra nesse impasse, porque há um grupo que acha que ela tem que produzir. Eu acredito que ela tem que produzir, mas tem um grupo que acha que a questão é pedagógica” (Professor E – Escola 25 de Maio)

A produção insuficiente para o auto sustento é então um fator limitante para a aceitação da proposta agroecológica e, internamente na Escola, o conflito gera a existência de dois grupos, que, embora sejam ambos favoráveis ao fortalecimento da proposta agroecológica, divergem quanto à questão produtiva. Um defende a necessidade da Escola aumentar a produção para garantir o auto sustento. O outro prioriza a questão pedagógica, e para este grupo o fundamental é que a Escola seja um local de experimentação, um laboratório de construção de experiência em produção agroecológica.

“A Escola sempre enfrentou divergências quanto à questão produtiva: quanto que vai ser produzido, a quantidade ou a qualidade ou os dois, mas qual que pesa mais na balança? Mas nós temos conseguido avançar nessa discussão. Penso que hoje a Escola tem se preocupado mais com a produção do conhecimento, obviamente sem deixar de lado a questão da produção da quantidade de alimentos, tendo em vista que nós temos que produzir uma diversidade de alimentos para sustentação do próprio refeitório.” (Professor – Escola 25 de Maio)

Em decorrência dos conflitos analisados acima, surge outra questão percebida por diferentes atores, que diz respeito ao papel do aluno na execução do curso técnico em agroecologia. Para o grupo que defende a necessidade da Escola garantir o auto sustento, o aluno teria um papel fundamental nessa produção de alimentos:

(...)”no ensino médio o aluno tem que trabalhar, tem que produzir, tem que garantir a alimentação da Escola.” (Professor – Escola 25 de Maio)

Para alunos da UFSC, a questão da soberania alimentar é fundamental para esse modelo agroecológico que a Escola quer ser. Os alunos da escola teriam que realmente assumir o compromisso de gerar essa suficiência alimentar. Eles teriam que se organizar de maneira a ter sempre um coletivo cuidando das plantações.

Uma posição divergente é defendida pelo grupo que acredita que a Escola deva ter uma preocupação maior com a questão pedagógica e menor com o auto abastecimento. Para esse grupo, a Escola tem que estar produzindo para o conhecimento e não ser apenas uma escola em que o aluno seja apenas uma força de trabalho, sem saber porque está fazendo isso.

As divergências acima evidenciam a existência de duas visões uma que associa agroecologia e produção e outra que vincula agroecologia e educação. A primeira visão traz à tona a existência de alguns atores que não estão totalmente convencidos da adoção do modelo agroecológico e usam a pouca produtividade para defender um modelo mais convencional, já que como veremos mais a frente

a pouco espaço no Curso para o debate entre os dois modelos. Por outro lado, os que defendem fortemente o modelo agroecológico do Curso em detrimento da produção pode estar associando o Curso mais a um modelo ideológico do que a uma formação mais pragmática. Nas palavras de um professor da Escola 25 de Maio:

“É preciso formar técnicos que possam levar o debate político, porque agroecologia se constrói com a experiência. Esses técnicos têm que ter a perspectiva de se instrumentalizarem politicamente e com tecnologias que possam estar levando a proposta e enquanto técnicos estar trabalhando com a formação dos assentados.”
(Professor - Escola 25 de Maio)

Assim os conflitos entre uma proposta pedagógica voltada para a agricultura convencional ou agroecológica, apesar de ocorrer com menor intensidade, ainda sobrevivem. E acabam sendo a raiz de outras divergências como a prioridade na produção de alimentos ou na questão pedagógica e até sobre o papel que o aluno deve ocupar neste contexto. Como afirma Long (1999), embora as interações de interface pressuponham algum grau de interesse em comum, elas também têm a propensão de gerar conflitos devido a interesses e objetivos contraditórios.

Outra questão apontada por professores e alunos da Escola 25 de Maio e que também apresenta uma ligação com as divergências entre as duas propostas refere-se à falta de recursos para investir na produção agroecológica, como vimos na primeira seção. Para o grupo, é comum a visão, até mesmo entre outros atores envolvidos com a construção do Curso, de que a agroecologia não necessita de recursos para que possa se estabelecer. Para estes professores, diferentemente do que muitos pensam dentro e fora do Movimento, a agroecologia precisa de incentivo, seja na questão financeira seja na inserção de novas tecnologias. A falta de financiamento, para este grupo, seria um dos principais motivos pelo qual a Escola não estaria com uma produção agroecológica mais consolidada.

“A agroecologia também precisa de financiamento, não é só falando em agroecologia que esses 50 alunos vão fazer agroecologia lá em suas bases.”
(Professor – Escola 25 de Maio)

Como vimos anteriormente, a falta de recursos financeiros para impulsionar a produção agroecológica gera críticas ao PRONERA, que destina recursos para a compra de alimentos, no entanto não permite a aquisição de produtos como equipamentos e sementes, que possibilitariam promover o desenvolvimento da produção agroecológica na Escola 25 de Maio.

Além do problema de financiamento, a área não suficiente para garantir o auto sustento da Escola seria outro fator, na visão de um grupo de professores, que limitaria o avanço da proposta agroecológica na Escola, levando à necessidade de se fazer opções entre o que plantar na Escola e o que adquirir no mercado. Como vimos no Capítulo 3, a área reduzida da Escola 25 de Maio (36 hectares) em relação a outras escolas agrotécnicas também foi citada por técnicos da Secretaria de Educação, como um fator limitante para a consolidação da proposta agroecológica.

Por fim, uma questão que foi abordada pelos alunos nas entrevistas e que tem vínculo com questões que foram analisadas anteriormente refere-se à ausência de uma discussão mais aprofundada da relação entre agroecologia e agricultura convencional no Curso. Há um conflito de posições com relação à questão, para um professor o previsto na grade curricular é suficiente

“Nós só podemos constituir a agroecologia concebendo o que é a agricultura convencional, então dentro da grade curricular tem 60 horas só para discutir o que é agricultura convencional, em 60 horas não dá para fazer milagre, mas eu acredito que isso está colocado no cotidiano das pessoas. Nós não precisamos falar muito o que é: a questão dos insumos externos químicos, revolvimento exagerado do solo com grade e arado, uso de sementes híbridas altamente responsivas a adubos químicos, mas que não constituem um processo de manutenção da vida.”
(Professor - Escola 25 de Maio)

Para outros professores e alunos, no entanto, essa questão necessita de um maior espaço dentro da grade curricular. Para este grupo é necessário fazer um paralelo entre a agricultura convencional e a agroecologia e ver onde se diferenciam. Como vimos no Capítulo 3, a elaboração da grade curricular teve a participação efetiva da Rede PERMEAR que priorizou totalmente a formação agroecológica. Para um aluno:

“A formação em agricultura convencional faz falta, porque saber os dois se puder comparar, ficaria mais fácil. Não que nós vamos usar o agroquímico, mas pelo menos como que funciona um pouco. Na turma nós conversamos sobre isso e pedimos que trabalhassem também um pouco do convencional.” (Aluno – Escola 25 de Maio)

Podemos afirmar que a construção o Curso Técnico em Agroecologia reflete uma série de divergências que ocorrem internamente na Escola devido à conflitos em torno da opção por um modelo de agricultura agroecológica ou convencional. Ocorrem também pela própria dificuldade em se definir os contornos de uma formação técnica em agroecologia. Constatamos ainda que estes conflitos envolvem o MST, a UFSC e a Rede PERMEAR.

4.1.2. Os Alunos e a Proposta Agroecológica

O envolvimento dos alunos com a proposta agroecológica do Curso é bastante diferenciado. Por um lado, encontramos entre professores e alunos da Escola 25 de Maio a visão de que a agroecologia vem apresentando um avanço, com uma boa aceitação tanto por parte dos alunos quanto dos assentamentos e que, apesar das dificuldades, ela vem se fortalecendo ao longo do tempo.

Por outro lado, em muitas exposições ficou evidenciado que a proposta agroecológica não está sendo incorporada por todos os alunos e que são fortes as resistências na maioria dos assentamentos à proposta. Este fato pode ser constatado pelas entrevistas dos alunos e de outros atores envolvidos com a

construção do Curso. Como veremos mais adiante, vários alunos se referiram a colegas que não têm o mesmo engajamento com a proposta do Curso e às dificuldades para a adoção do modelo agroecológico nos assentamentos.

Um primeiro ponto que, para professores da Escola 25 de Maio, demonstraria a sincronia da proposta agroecológica com o interesse dos assentamentos surge no ingresso desses alunos no Curso. Para eles não houve um conflito na apresentação de uma proposta agroecológica, pois os alunos e pais já sabiam que o Curso seguiria a linha agroecológica. São feitas discussões nas brigadas⁵², para que eles enviem alunos que gostariam de estar participando de um curso técnico em agroecologia. Para um professor,

“é nítida a mudança dos alunos, o gosto pela questão agroecológica. Os próprios pais já mandaram os filhos para cá, porque já têm um referencial político da organização e da agroecologia.” (Professor – Escola 25 de Maio)

Seguindo a mesma linha, entre os alunos entrevistados, nenhum mostrou resistência à proposta agroecológica; pelo contrário todos mostraram grande simpatia pelo modelo e um enorme esforço em estar construindo práticas agroecológicas, mesmo os que anteriormente não tinham nenhuma vivência com a proposta. A Tabela 4.1 sintetiza a visão de alguns alunos.

Tabela 4.1 – Visão dos Alunos sobre Práticas Agroecológicas

“Antes do Curso, só plantava no convencional. Hoje nós estamos fazendo alguma prática agroecológica. Eu tenho um grupo no assentamento fazendo agroecologia, plantando para BIONATUR. Eles dão as sementes e mais tarde eles compram as sementes produzidas.” (Aluno – Escola 25 de Maio)
“O pai no começo tinha muita resistência, hoje até parou com umas técnicas de manejo que atrapalhavam. Ainda não deixamos o fumo, mas estamos buscando alternativas. O fumo é o último ano, já rompemos o contrato. Eu participo de um grupo de plantio orgânico e a comunidade está vendo isso.” (Aluno – Escola 25 de Maio)
“Depois que eu comecei a fazer o Curso, eu incentivei meu pai a fazer agroecologia, a não usar veneno.” (Aluno – Escola 25 de Maio)
“O pai já gostava de plantar agroecológico e agora com o Curso nós estamos aumentando. Veneno, nós só usamos o ano passado por conta do fumo. Agora nós estamos com a cooperativa do leite e deixamos. Antes nós plantávamos fumo pela necessidade de recurso. Falar em agroecologia e plantar fumo é contraditório.”(Aluno– Escola 25 de Maio)

⁵² A estrutura organizativa do MST se dá, nacionalmente e nos estados, através de Brigadas e Núcleos de Famílias; e em Setores como: Formação, Educação, Gênero, dentre outros.

“Antes não sabia nem o que era agroecologia. Agora tenho tentado fazer algumas práticas de plantio de feijão, milho, hortaliça. Com 14, 15 anos eu já sabia aplicar os venenos, hoje eu mudei muito a minha idéia.” (Aluno – Escola 25 de Maio)

“O pessoal está ansioso para eu voltar e aplicar, para ampliar o que eu já fazia. Eu quero contribuir assim, a partir desse ano cada assentado vai ter que plantar pelo menos um hectare agroecológico. É só começar a trabalhar que é possível. Em dois, três anos, todos os assentados ali têm condições de produzir sem agroquímico.” (Aluno– Escola 25 de Maio)

O mesmo otimismo com relação ao empenho dos alunos e envolvimento na construção da proposta agroecológica é manifestada por professores da Escola 25 de Maio. Para eles, há entre os alunos uma vontade de dialogar com as comunidades, como alguém que participa dos assentamentos, da organicidade, da assistência técnica. Na visão deste grupo poucos alunos não acreditam na construção agroecológica, a maioria estaria seguindo o modelo.

“Nós que acompanhamos o processo educativo observamos essas mudanças, mais do que as pessoas ligadas ao processo produtivo que querem respostas mais imediatas”. (Professor– Escola 25 de Maio)

Embora a maioria dos alunos tenha relatado a dificuldade em aplicar os conhecimentos que têm adquirido no Curso em suas comunidade, houve alguns alunos que afirmaram ter o respaldo da comunidade para estar construindo uma proposta agroecológica em seus assentamentos, como no relato abaixo:

“O pessoal está ansioso para eu voltar e aplicar, para ampliar o que eu já fazia”.
(Aluno – Escola 25 de Maio)

Se por um lado todos os alunos entrevistados mostraram grande interesse pela proposta agroecológica e alguns uma forte aceitação da comunidade, por outro lado estes mesmos alunos afirmaram que havia outros colegas que eram resistentes à proposta. Tal fato leva-nos a crer, que há alunos que não incorporaram a proposta agroecológica, apesar de não reconhecer isto nas nossas entrevistas, como podemos perceber pelos relatos abaixo.

“Ali na turma, você já tem uma idéia de como vai ser depois o trabalho, o debate com o agricultor e tem uns que fala mesmo tem a cabeça meio fraca, é difícil está muito na cabeça deles. Se alguém não quiser trabalhar com agroecologia é direito deles.” (Aluno C – Escola 25 de maio)

Ainda na visão dos alunos, a agroecologia não seria assumida pelos colegas por demandar mais trabalho, cuidado do agricultor, com podemos apreender da fala abaixo.

“Eles querem pegar o mais fácil, até nós falamos assim para os colegas para tentar e eles dizem ‘por que nós vamos pegar no cabo da enxada?’ Mas eu acho que a maioria dos alunos da nossa turma quer trabalhar com agroecologia, tem uns poucos que não querem. Eles querem deixar lá e depois só ver o lucro, e agroecologia tem que ter mais cuidado, jeito”. (Aluno – Escola 25 de Maio)

Outros atores não só da Escola também afirmaram que os alunos terão dificuldades e que alguns não terão interesse em trabalhar numa perspectiva agroecológica. Para membros da Rede PERMEAR, alguns alunos talvez desautorizem a agroecologia por não terem aprendido direito, porque não se apropriaram direito da ferramenta. E na visão de uma técnica da Escola,

“Acho que mais da metade vai seguir, agora já tem uns que falam que com veneno é mais fácil. Acho que uns tanto vai seguir, outro tanto sei lá?” (Técnica – Escola 25 de Maio)

Para os alunos da UFSC, o envolvimento dos alunos do curso técnico com a agroecologia é uma questão bastante individual, tendo alguns que estão bem envolvidos e outros que estão mais distantes. Alguns realmente estariam colocando em prática, mas talvez porque já vinham trabalhando antes e o Curso foi um estímulo a mais. Mas de maneira geral, ainda avaliam como pequeno o impacto do Curso no cotidiano deles. Porém, este mesmo grupo reconhece que nas últimas etapas estaria ocorrendo um interesse maior de alunos em mudar suas práticas.

Outro problema constatado diz respeito à dificuldade dos alunos em aplicar os conhecimentos na comunidade, devido à pouca receptividade à proposta agroecológica. Este fato é constatado tanto na fala dos alunos como de outros atores. Para os educandos abaixo:

“No meu assentamento tem muito fumo, muito plantio convencional. Não adianta só falar em agroecologia, tem que dar uma alternativa de renda para eles, como viver na terra sem renda?” (Aluno– Escola 25 de Maio)

“Lá ainda não dá para ver essa linha da agroecologia, não, o que mais emperra é o pessoal aceitar e assumir no coletivo”. (Aluno – Escola 25 de Maio)

Também para professores da Escola 25 de Maio, os alunos têm tido dificuldades de aplicar a proposta agroecológica no tempo-comunidade. Aprendem uma técnica na Escola, mas quando chegam a suas casas têm dificuldades de implementá-la, porque o dia a dia fala mais alto, a necessidade de ter um rendimento. Assim, para estes professores, eles têm tentando fazer diferente, mas como são muito jovens e moram na casa dos pais, teriam então dificuldade em aplicar a proposta.

As exposições acima evidenciam que há um grupo de alunos do Curso que têm conseguido avançar na proposta, implementar práticas agroecológicas em seus assentamentos, algumas vezes com o respaldo da comunidade. Por outro lado, as entrevistas evidenciaram também a presença de alunos que são resistentes ao novo modelo, muitos deles devido à visão de que a produção agroecológica demanda um maior esforço do agricultor e de que a adoção da agricultura convencional garante uma renda ao agricultor. Porém, esta posição parece não ficar explícita no cotidiano do Curso.

Percebemos ainda que é forte a resistência nos assentamentos a uma proposta agroecológica. As exposições de vários atores evidenciam esta dificuldade, mesmo entre os alunos com um maior envolvimento com a proposta têm havido muitas dificuldades em adotar práticas agroecológicas em seus assentamentos. E isto apesar dos esforços da coordenação estadual do Movimento de propor um modelo de desenvolvimento rural pautado na agroecologia.

4.1.3. As Diferentes Visões de Agroecologia

No início deste capítulo mostramos que a agroecologia é uma construção sócio-ambiental, ou seja, a sua definição envolve tanto aspectos sociais quanto ambientais. A partir desta constatação, observamos a dificuldade em se definir com clareza os contornos de uma formação técnica em agroecologia.

Este fato foi evidenciado ao solicitarmos aos professores da Escola que definissem o que eles entendem por agroecologia. Verificamos uma série de fatores de ordem natural, social, econômica, política etc, presentes nestas definições. Abaixo apresentamos a Tabela 4.2 com as respostas dadas por professores da Escola 25 de Maio.

Tabela 4.2 – Definição dos Professores sobre o Conceito de Agroecologia

"A agroecologia é o futuro da humanidade, falta aí produzir alimentos saudáveis, cuidando da saúde, da vida do ser humano, permitindo que nós possamos pensar na biodiversidade".
"É nós acreditamos que agroecologia é salvação da humanidade, porque ela transforma a realidade, porque agroecologia não é só produção, mas a forma como lida com a terra, até mesmo a questão do trabalho, da biodiversidade, do cuidado com a natureza. É pensar no futuro da humanidade".
"Para produzir agroecológico é toda uma dinâmica que tem que mudar: a questão do solo, o respeito às fases da lua etc".
"Digamos que seria o resgate das nossas culturas antigas e lavoura através de adubo orgânico e preservação da vida e dos alimentos".
"A agroecologia é um princípio de vida. É um fator pedagógico importantíssimo, é desafiador, mas nós ainda estamos engatinhando. Estamos numa sociedade em que o agroecológico não é valorizado e os venenos estão aí na mão de qualquer agricultor".
"Discutir agroecologia é discutir a vida, é um princípio de vida é uma técnica também".
"Agroecologia não é ser sustentável só aumentando o preço do produto, mas é tentar diminuir o custo de produção e também permitir que as pessoas se beneficiem de uma comida mais saudável".
"Há uma dificuldade em se dar um tempo para que se produza de forma agroecológica. Há uma cobrança de respostas imediatas de produção, que não são suficientes para deslanchar a produção agroecológica que demanda um certo tempo".
"Agroecologia não é uma receita pronta, ela trabalha com uma série de diferenças seja climática, de solo, cultura das pessoas".
"Qualquer pessoa faz a agricultura convencional, mas agroecologia há que se ter um conjunto mais complexo de conhecimento que não é mais difícil, mas é mais elaborado".
"Diferentemente do que muitos pensam dentro e fora do Movimento, a agroecologia precisa de incentivo, seja na questão financeira, seja na inserção de novas tecnologias".
"A agroecologia permite, além da produção, a compreensão da interrelação entre as partes, não a preservação ou a simples manutenção do ambiente, mas o uso racional do ambiente".
"Agroecologia está dentro de um grande contexto e a agroecologia também é bandeira de luta para nós, e é desafio construir essa experiência a longo prazo".
"Um meio de vida, uma alternativa de cultivar as plantas em harmonia com a natureza, buscando a integração homem/natureza sem haver um impacto em ambos os sujeitos, sem que haja destruição, para que haja garantia de sobrevivência para ambos".

<p>“É estar observando permanentemente a natureza e fazer a agricultura a partir da observação”.</p> <p>“A agroecologia é uma das ferramentas de transformação. Não pode estar desvinculada das outras, contextualizo aí a luta social do MST”.</p>

Quanto ao entendimento do que seja agroecologia, observamos entre os alunos o mesmo leque de definições do conceito apresentado por professores e técnicos da Escola. Solicitamos a todos que escrevessem o que entendiam por agroecologia e abaixo mostramos uma síntese das respostas dadas pelos alunos do Curso. Na primeira coluna da Tabela 4.3 apresentamos os tópicos que foram levantados nas respostas e na segunda coluna os exemplos de respostas.

Tabela 4.3 – Definição dos Alunos do Curso sobre Agroecologia

Tópicos abordados	Exemplos de Definição
Alimentação saudável/ saúde	“É a melhor forma de termos boa saúde e comer produtos saudáveis.” “Garantia de saúde e futuro.”
Salvação da terra/preservação da vida	“É vida. É a única forma do ser humano conseguir sobreviver.” “É uma palavra muito forte para os grandes produtores de grãos, mas para nós assentados devemos encarar como se fosse a nossa vida.”
Preservação da natureza/meio ambiente	“É renovar a natureza, pois o homem já acabou com ela. É o estudo para recuperar nascentes de água, solos, matas.” “Lidar com os meios naturais sem prejudicá-los e deles tirar nossa subsistência sem agressão ao meio ambiente e aos seres vivos em geral.”
Relação entre seres humanos e natureza/meio ambiente	“É viver em harmonia com a natureza.” “É convívio na família, na comunidade, a relação entre os seres humanos e natureza e cultura.” “É uma fonte de conhecimento, troca de conhecimento com outra pessoa e aprende com a natureza em convívio com ela.”
Não uso de agrotóxicos e outros insumos externos	“Plantar sem agrotóxicos, começar a produzir sem venenos.” “É eliminar os agrotóxicos da natureza.”
Combate ao agronegócio	“Forma de combater esse modelo capitalista que hoje está em ação.” “Uma nova realidade que nós devemos lutar para combater o agronegócio.”
Resgate do conhecimento tradicional	“Trazer a forma de produzir alimentos de muito tempo atrás, sem produtos químicos e tóxicos.” “Seria o resgate de como os antigos cultivavam.”
Preservação da biodiversidade	“Onde se tem a maioria da biodiversidade de plantas e animais.”
Resgate de Sementes	“Não usando sementes modificadas, buscando sementes variadas para evitar pragas.”
Preservação do solo	“Produzir construindo o solo e não destruindo.” “Dar condições para as plantas crescerem sem agredir o solo.”
Auto consumo	“Dar oportunidade das pessoas adquirirem independência do mercado, produzindo de tudo para o seu sustento e subsistência.” “É um processo onde a gente produz primeiro para a nossa sustentabilidade, e depois para fora.”
Lixo	“É cuidar e dar o destino certo a todo tipo de lixo tanto na cidade e no interior.”

Outros	<p>“Se constrói primeiramente na consciência, no modo de pensar de cada pessoa.”</p> <p>“Não é uma receita pronta, que devemos seguir todos os procedimentos, a forma da agroecologia está para construir cada um de sua maneira.”</p>
--------	--

Como pode ser visto acima, dividimos as respostas pelos tópicos que apareceram nas respostas: alimentação saudável/ saúde; salvação da terra/preservação da vida; preservação da natureza/ meio ambiente; não uso de agrotóxicos e outros insumos externos; combate ao agronegócio; resgate do conhecimento tradicional; preservação da biodiversidade; resgate de sementes; preservação do solo; auto consumo; lixo e outros. A diversidade de respostas demonstra uma dispersão em relação aos significados de agroecologia fruto também da falta de clareza dos conteúdos na proposta curricular do curso. Constatamos ainda a existência de definições permeadas de visões ideologizadas, como poderemos constatar na Tabela 4.4

Embora no quadro apareçam um ou dois exemplos sobre cada tema abordado, o maior número das respostas ficou concentrado nos cinco primeiros temas: alimentação saudável/ saúde; salvação da terra/preservação da vida; preservação da natureza/ meio ambiente; relação entre seres humanos e natureza/meio ambiente; e não uso de agrotóxicos e outros insumos externos. Este fato pode ser constatado no anexo em que apresentamos o quadro completo das respostas (Anexo E).

A partir da análise das Tabelas 4.2 e 4.3, classificamos as respostas de alunos e professores em três vertentes: pragmáticas, romântico-ideológicas e político-ideológicas. A tabela a seguir mostra exemplos destas três vertentes nas várias definições tanto de professores quanto de alunos.

Tabela 4.4 – Vertentes das Definições de Agroecologia

Pragmática	“Não usando sementes modificadas, buscando sementes variadas para evitar pragas.”
	“Plantar sem agrotóxicos, começar a produzir sem venenos.”
	“Para produzir agroecológico é toda uma dinâmica que tem que mudar: a questão do solo, o respeito às fases da lua etc.”
Romântico-ideológica	“É vida. É a única forma do ser humano conseguir sobreviver.”
	“É viver em harmonia com a natureza.”
	“Um meio de vida, uma alternativa de cultivar as plantas em harmonia com a natureza, buscando a integração homem/natureza sem haver um impacto em ambos os sujeitos, sem que haja destruição, para que haja garantia de sobrevivência para ambos.”
Político-ideológica	“Forma de combater esse modelo capitalista que hoje está em ação.”
	“Uma nova realidade que nós devemos lutar para combater o agronegócio.”
	“Agroecologia está dentro de um grande contexto e a agroecologia também é bandeira de luta para nós, e é desafio construir essa experiência a longo prazo.”

Embora o quadro apresente a mesma quantidade de exemplos das três vertentes, vimos que a maioria das respostas concentraram-se nos dois primeiros tópicos. Esta constatação evidencia que, se por um lado há a presença de questões pragmáticas na definição dos alunos, por outro lado, também foi grande o número de respostas que caracterizam uma visão romântica de agroecologia.

As diversas definições dadas evidenciam o fato da agroecologia, ao permanecer difusa dentro da estrutura curricular, permitir diferentes e até divergentes interpretações da questão sócio-ambiental, das necessidades de superar o modelo agrícola convencional, entre outras questões. E estas divergências se fundamentam em diversas visões de mundo que não chegam a ser explicitadas entre os diversos atores envolvidos.

Acreditamos que este fato se deve ao papel do MST como ator-mundo, que assume a agroecologia como uma bandeira de luta, havendo pouco espaço para oposição ao modelo. Assim esta aparece velada, emergindo em outras questões e não diretamente num debate sobre a validade da agroecologia. Em consequência deste fato, nas entrevistas com os diversos atores, observamos a dificuldade em

se definir o que é um curso técnico em agroecologia e em que será pautada a atuação desses jovens após terminarem o Curso.

Portanto, podemos concluir que há uma presença forte de um viés ideológico no Curso e isto gera dúvidas sobre o conhecimento que está sendo construído. O elevado número de respostas marcadas por visões ideologizadas leva ao questionamento da forma como estes jovens estão sendo formados e de que forma virão a atuar após a conclusão do Curso. E podem ainda indicar que estes alunos terão significativas dificuldades quando tiverem concluído o Curso e tiverem que lidar com questões pragmáticas em seu trabalho cotidiano e com todas as disputas que marcam a construção de modelo de desenvolvimento rural pautado na agroecologia.

4.2. A Escola 25 de Maio e o MST

No capítulo 3, abordamos a relação da Escola 25 de Maio com a liderança do Movimento. Essa relação é bastante próxima, mas com conflitos marcados, principalmente, pela dificuldade e divergências quanto à definição da proposta agroecológica. Outra questão abordada foi o distanciamento da Coordenação do Movimento na fase inicial do Curso.

Apesar das divergências e do distanciamento no início do Curso, para a Coordenação do Movimento, eles tiveram um papel importante na luta para que o Curso Técnico se concretizasse. O Movimento defendeu a proposta de que na Escola 25 de Maio houvesse um curso técnico, reivindicou junto à Secretaria de Educação de SC e houve participação do Movimento no encaminhamento para que o Curso fosse feito pelo PRONERA.

Para os coordenadores do Setor de Produção e Educação do MST, no entanto, a relação precisaria melhorar. Embora a Escola siga a orientação do Movimento e esteja trabalhando no que se identifica como linha agroecológica, o

Curso ainda não estaria em total sincronia com a proposta do Movimento: o Curso deveria refletir a proposta de produção do Movimento e formar técnicos de acordo com a concepção do Movimento. Isso significa que o Curso deveria formar técnicos dentro de um perfil do Movimento, porém sem negar o papel específico da Escola. Para uma coordenadora do Setor de Educação:

“Eu não estou pensando que dentro daquela Escola agora vai ter um acompanhamento político-ideológico, isso não interessa, não precisaria da Escola para fazer isso, isso faz em outro lugar. Nós precisamos de um conhecimento técnico, científico de formação humana, evidente que ela está acontecendo de um modo ou de outro, então lá tem condições muito interessantes para isso acontecer, acho uma pena que às vezes isso não se potencialize”. (Coordenadora - Setor de Educação MST)

Para professores da Escola 25 de Maio, a coordenação estadual tem consciência de que a Escola tem a proposta agroecológica, que tem a formação política e tem procurado se inserir no cotidiano do Curso. Mas existem divergências quanto à proposta agroecológica dentro do próprio Setor de Produção do Movimento no estado. Para uma professora da Escola,

“é uma relação complicada, não é pacífica, lá nem tudo é agroecológico, tem divergências. Tem essas várias concepções aqui dentro também, mas no geral nós temos conseguido manter o diálogo”. (Professora – Escola 25 de Maio)

Para o Setor de Educação, o distanciamento do MST na fase inicial do Curso, houve realmente e relaciona-o a falta de clareza da proposta agroecológica. O envolvimento do Movimento com o Curso teria ocorrido de forma indireta, não foi cotidianamente acompanhado, o que não significa que as pessoas da Escola não sejam do Movimento. Este fato teria relação com a dimensão que ocupa a agroecologia dentro do modelo de produção que o Movimento estaria buscando. Mas a agroecologia é entendida, como vimos, de diversas maneiras, envolvendo diversas ênfases sociais, ou políticas ou econômicas.

Neste sentido, a Escola teria uma concepção de agroecologia, que não necessariamente estaria em sintonia com o que o Setor de Produção vem

pensando. Este fato geraria tensões entre os dois atores, devido a visões mais técnicas ou mais políticas, que nem sempre conseguiriam se integrar. Um dos entrevistados aponta que há um ponto em que se concretiza a fragilidade causada pela falta de sintonia: a própria operacionalização do curso, que se vê assim comprometida.

“O que é frágil é que curso técnico nós queremos construir. Nós temos que sentar para discutir, nessa operacionalização é que há fragilidade”. (Coordenadora do Setor de Educação– MST)

Um ponto que gerou divergências entre a Escola 25 de Maio e a Coordenação do Movimento refere-se ao papel ocupado pela permacultura no Curso Técnico. Como veremos nas seções seguintes, os dois atores apresentam visões diferentes sobre a contribuição que a permacultura possa dar para a construção do que, nessa complexidade de interpretações, se entende como um modelo de desenvolvimento rural pautado na agroecologia.

Mas, apesar do distanciamento na fase inicial do cotidiano do Curso e das divergências quanto à visão de agroecologia, para o Setor de Educação, cabe mesmo ao Movimento dar uma direção, dar o rumo para o Curso em linhas gerais. Isto deveria ocorrer, porque o MST é quem tem uma proposta de sociedade, tem uma proposta de campo, tem uma proposta de Reforma Agrária. Ainda para o Setor de Educação, dentro deste contexto, o que o Movimento teria que buscar na universidade são pessoas com o mesmo projeto.

Vimos que o próprio Movimento se vê como o ator capaz de fundamentar a construção do Curso. Esta afirmação se coaduna com nossa hipótese de que o MST é o ator-mundo da rede. Porém esta visão nem sempre é compartilhada por outros atores, o que gera conflitos entre eles como estamos observando em nossa análise da trajetória do Curso.

4.3. A Rede PERMEAR e a Escola 25 de Maio

A visão do papel ocupado pela Rede PERMEAR e a permacultura na construção do Curso Técnico em Agroecologia varia muito entre os atores, mesmo entre diversos relatos de um mesmo ator. Na Escola 25 de Maio encontramos visões diferentes entre os professores. Para um grupo, a permacultura trouxe importante contribuição para o Curso Técnico em Agroecologia, tendo tido uma continuidade da proposta. Para este grupo, tudo que estaria sendo feito na Escola seguiria as regras e os princípios da permacultura. Assim grande parte das atividades realizadas na Escola seriam baseadas no curso de permacultura: horta, galinheiro, mandalas, cisternas.

“O curso de permacultura que a Universidade trouxe contribuiu muito para as pessoas compreenderem porque o curso de agroecologia estava sendo construído aqui e ampliou a capacidade de análise e discussão dos problemas enfrentados aqui dentro, a partir dos representantes do Conselho e dos educadores que participaram do curso de permacultura. Eu acredito que foi um salto, uma conquista bem importante e agroecologia e permacultura de maneira nenhuma divergem, elas se ajuntam.” (Professor – Escola 25 de Maio)

As práticas permaculturais citadas acima tiveram uma continuidade no Curso, com a participação dos alunos em sua realização. As hortas fornecem boa parte das hortaliças servidas no refeitório da Escola. A água armazenada na cisterna vem sendo utilizada pela Escola para diversas. As fotos em anexo retratam a realização dessas práticas na Escola (anexo F).

Para outro grupo de professores da Escola 25 de Maio e alunos da UFSC, a contribuição da permacultura foi reduzida e não teve uma continuidade. Para alunos da UFSC, a Escola não teria tido maturidade ou organização para dar continuidade ao planejamento permacultural do espaço, o que se implementou foram esboços muito superficiais e muito frágeis, algumas práticas mais acessíveis como as mandalas. Para os professores da Escola 25 de Maio, o problema é que a proposta da permacultura não foi introjetada no grupo.

“Acho que dentro da Escola a permacultura contribuiu, mas não conseguiu dar continuidade, não se conseguiu usar isso de uma forma mais eficiente, quando o (...) saiu isso se perdeu, porque não estava introjetado na Escola.” (Professor–Escola 25 de Maio)

Há, portanto, posições divergentes sobre o papel da permacultura na elaboração e execução do Curso Técnico em Agroecologia. Para o grupo cuja visão é de que a contribuição foi bem pontual e não teve uma continuidade, os conflitos com a Rede PERMEAR dificultaram a continuidade do modelo na Escola.

Observamos que o maior conflito entre a Escola 25 de Maio e a Rede PERMEAR ocorreu após a realização da formação ocorrida na Escola 25 de Maio em permacultura da qual participou a comunidade escolar e que no final foi proposto o *design* permacultural da Escola, como explicitado acima. O curso de permacultura envolveu professores, técnicos da Escola, associação de pais. Eles saíram do curso com o *design* permacultural da Escola pronto, iriam fazer a caixa d'água e saíram outras propostas. Foi também proposto o projeto do alojamento, subindo o telhado, com banheiro seco. Enfim as propostas encaminhadas visavam enquadrar a Escola 25 de Maio numa estrutura permacultural e criar as bases para a execução do Curso nesta linha.

O projeto proposto foi, no entanto, alterado para se adequar à forma como o INCRA construiria o alojamento na Escola. Para a Rede PERMEAR isso representou por parte da comunidade escolar um descompromisso com a construção da proposta agroecológica na escola.

A construção da cisterna assim como outras obras realizadas na Escola receberam críticas da Rede PERMEAR, por não ter um envolvimento maior do grupo da Escola. Segundo a Rede PERMEAR, após dois meses da elaboração da proposta, professores da Escola 25 de Maio disseram que o alojamento não poderia ser feito daquele jeito, porque o engenheiro do INCRA teria dado outro encaminhamento, envolvendo amianto. A crítica da rede Permeear foi clara em relação aos perigos do amianto, tema mundialmente discutido desde a década de

80. Vejamos como um membro da rede expõe precisamente o conflito que decorria de seguir o conselho do INCRA:

“E nós dissemos, então quem tem que definir como vai ser a escola são vocês e não o engenheiro do INCRA. Se vocês vão fazer uma escola agroecológica, não podem colocar telha de amianto, porque é proibida no mundo todo, não vão por fossa céptica, porque vai comprometer o lençol freático. Vocês vão ser agroecológicos na íntegra ou só meio agroecológicos?” (Membro– Rede PERMEAR)

Para professores da Escola 25 de Maio, a questão é que não houve a incorporação da proposta. A Escola não garantiu a realização de obras no modelo permacultural porque, quando as pessoas não se sentem sujeitos do processo, eles não se sentem donos, como no caso da cisterna. Embora estes professores afirmem não ter havido uma incorporação da proposta, observamos que o modelo proposto foi resultado do curso que envolveu a Rede Permeiar, professores e técnicos da Escola, comunidade escolar e UFSC, tendo havido, portanto, participação efetiva do grupo nessa construção.

Para os professores da Escola 25 de Maio, teria havido também por parte da Rede PERMEAR uma intransigência devido ao desconhecimento das reais condições da Escola, frente às determinações do INCRA

“Às vezes, as pessoas por mais bem intencionadas que sejam ou estejam em determinados momentos, se elas não têm a compreensão das possibilidades na construção de um projeto, faz com que sejam irredutíveis em alguns momentos, como na construção do alojamento e da cisterna.” (Professor – Escola 25 de Maio)

Embora as divergências entre a Rede PERMEAR e a Escola 25 de Maio sejam evidentes, não percebemos que conflitos tenham sido gerados pelos princípios da permacultura e a visão de agroecologia presente na escola 25 de maio. Podemos afirmar que os conflitos surgiram mais em função da inviabilidade de se seguir a proposta permacultural na Escola 25 de Maio por problemas de conflitos de poder. Porém, como veremos a seguir, há conflitos entre a visão de

agroecologia do MST e a permacultura, e estas divergências acabam interferindo na relação da Escola 25 de Maio e a Coordenação do Movimento para a construção do Curso Técnico em Agroecologia.

4.4. A Rede PERMEAR e o MST

Outro conflito observado surgiu entre o Setor de Produção do MST e a Rede PERMEAR. A visão dos dois atores divergem quanto ao papel que a permacultura possa ter na construção de um novo modelo de desenvolvimento rural, mas também há conflitos de poder em termos de quem vai influenciar a escola, e que não são sempre explícitos e que podem ser expressados através de divergências sobre assuntos que parecem mais “neutros”.

Para integrantes da Rede PERMEAR, o crescimento do interesse pela agroecologia dentro do MST é bastante significativo. O Movimento começou a vislumbrar que a agroecologia tem possibilidades que não são um “colete de chumbo” para o agricultor, porque financiamento, adubo e o sistema de comercialização o são.

Para a Rede PERMEAR, o Movimento ainda teria muito o foco na comercialização, algo que não era visto como relevante para a Rede. Este fato se justificaria, pelo ângulo da Rede, por ser o MST um movimento com grandes proporções. Mas, apesar do foco na comercialização, para a Rede PERMEAR o Movimento viria se abrindo muito para a discussão da agroecologia.

Podemos observar aqui um conflito concreto entre ambos movimentos: apesar das divergências em relação à agroecologia, a liderança do MST tem uma visão mais pragmática no que se refere ao futuro da produção, visando a comercialização. Por outro lado, a Rede Permeiar apresenta uma visão pragmática na condução do Curso Técnico, tendo levado encaminhamentos concretos para a sua realização.

Para a Rede PERMEAR os conflitos com o Movimento iniciaram quando a formação em permacultura começou a fazer parte dos cursos do PRONERA, o que gerou uma resistência à proposta por parte da liderança estadual do MST. Esta resistência teria ocorrido devido ao fato dos agricultores terem tido acesso à formação em permacultura antes da liderança, o que geraria incertezas na Coordenação do Setor de Produção.

“O MST estabeleceu uma parceria com a permacultura de um ponto que eles não queriam, que é de baixo para cima. Não entrou na liderança e chegou. Eles assumiram e aceitaram a coisa de ter permacultores trabalhando”. (Membro – Rede PERMEAR)

Para a Rede PERMEAR, no entanto, os conflitos cessam quando os técnicos do Movimento participaram de formações, pois passam a fazer outra avaliação da permacultura. Além disso, todos teriam chegado a um consenso sobre que o objetivo era fazer a Escola 25 de Maio ter uma produção agroecológica.

“Nós falamos a mesma coisa, a Escola tem que produzir alimentos.” (Membro– Rede PERMEAR)

Para o Setor de Produção do MST a permacultura é uma técnica, não um modelo de produção. Não há de fato uma oposição à proposta da permacultura, mas ela é vista como uma técnica que não dá conta de uma perspectiva de construção de um novo modelo de produção, o que incluiria também a questão polêmica da comercialização, e o que o Movimento estaria construindo na Escola é um novo modelo de produção.

“A permacultura é uma linha de pensamento que deve ser usada não como um todo, mas com adaptações”.(Coordenador do Setor de Produção – MST)

Ainda para o Setor de Produção, a construção de um novo modelo demanda uma compreensão da formação histórica do assentado, não sendo resolvido apenas pela adoção de uma nova técnica.

“A adoção de uma determinada forma tecnológica de produção não nos satisfaz. Ela seria como uma mesa faltando uma das pernas, há a necessidade de compreender a formação histórica da nossa base, a formação histórica desses agricultores, para a construção de uma nova forma de produção”. (Coordenador do Setor de Produção – MST)

Os coordenadores do Setor de Produção levantam ainda a questão do tempo necessário para a concretização de uma proposta permacultural e a sobrevivência imediata das famílias assentadas. O sistema permacultural, por mais rápido que seja feito, em toda sua plenitude de sistema, demandaria um processo de no mínimo três a cinco anos. A partir desta constatação, o Setor levanta a indagação de como seria possível sistematizar e organizar a produção e como sustentar essas famílias durante esse período.

A análise acima mostra como, para o Setor de Produção, a permacultura tem limites, não podendo ser adotada como um todo. Essa visão também é compartilhada pelo Setor de Educação Estadual do MST.

“A permacultura é uma das técnicas, uma das possibilidades da agroecologia. Ela não é tudo que o Movimento defende, não é uma proposta do MST, ela não está fora, mas não da conta.” (Coordenadora do Setor de Educação – MST)

Uma professora da Escola 25 de Maio observa também o conflito, mas para ela a permacultura é um bom caminho:

“Não é que o Movimento seja contra a permacultura, mas há pessoas da linha de frente do Setor de Produção que não acreditam muito nisso, mas nós discutimos muito isso. Eu particularmente acho muito interessante a questão da permacultura”. (Professora – Escola 25 de Maio)

Podemos constatar que há conflitos entre a visão da Rede PERMEAR e a coordenação do Movimento sobre as possíveis contribuições da permacultura para a construção do Curso Técnico. Se para a Rede PERMEAR, as divergências surgem em decorrência do fato da base do Movimento ter tido acesso primeiro do que a liderança à formação em permacultura, para o Setor de Produção a

permacultura não propiciaria a construção de um novo modelo de desenvolvimento rural.

Além deste conflito, vimos, que para a Rede PERMEAR, a grande importância do Curso Técnico em Agroecologia é despertar no aluno a idéia de que é possível ter autonomia do mercado e produzir prioritariamente para o autoconsumo, só comercializando o que sobrar. Esta visão gera conflitos tanto com a coordenação do MST como com outros atores que destacam a importância da comercialização da produção agroecológica.

4.5. O MST e a Secretaria Estadual de Educação

Como vimos no Capítulo 3, para os técnicos da Secretaria não houve conflitos na tentativa de criação de estratégias para a realização do Curso Técnico em Agroecologia. Vimos também que esta visão não é compartilhada por outros atores que acreditam não haver interesse político por parte da Secretaria Estadual de Educação em implantar o Curso. Mas, para os técnicos da Secretaria, na forma como o Curso é pensado cria conflitos entre a Secretaria e o MST. Embora ambos venham buscando a proposta agroecológica, há divergências no modelo de escola a ser construído.

Para técnicos da Secretaria Estadual de Educação, a construção do Curso Técnico na linha agroecológica está em sintonia com a proposta da Secretaria, que está em vigor desde 1996. A partir desta data, a Secretaria Estadual vem trabalhando com a proposta do desenvolvimento sustentável, então a construção do Curso Técnico via PRONERA não entraria em conflito com a linha curricular adotada pela Secretaria, ao contrário haveria uma articulação.

Ainda, segundo técnicos da Secretaria, tem havido uma tentativa de gerar nas escolas do estado uma discussão voltada para a questão agroecológica. Nas escolas estaduais, estaria sendo discutida a questão da redução do uso de

insumos. No entanto as barreiras seriam enormes devido a todo um processo cultural implantado nas escolas e a influência de grandes empresas. Um grande número de alunos e suas famílias trabalham muito vinculados a empresas de grande porte, como a Sadia, a Perdigão, o que dificultaria a discussão. Para uma técnica,

“essas grandes empresas, elas não entram na escola, mas os currículos nós sabemos que estão muito próximos, porque falam a eles (alunos) justamente da produção em larga escala.” (Técnica – Séc. de Educação)

As exposições acima levam-nos a concluir que a proposta agroecológica do Curso técnico não gera confrontos com a perspectiva da Secretaria, ao contrário parece ser esta a linha que vem sendo implantada nas escolas agrotécnicas estaduais, embora encontre resistências nas comunidades. Assim dentro da Secretaria Estadual de Educação, a agroecologia também estaria começando a ser contemplada como proposta curricular.

O conflito entre Secretaria de Educação, MST e Escola 25 de Maio surge, porém, na forma como o Curso é proposto. Para técnicos da Secretaria, eles sabem da responsabilidade institucional, enquanto ensino público e a demanda por formação técnica agroecológica que existe na região da Escola 25 de Maio. Mas eles estariam dentro de um grande sistema, que tem uma certa amplitude e uma rigidez de organização que geram conflitos com o MST, pois eles têm que seguir determinações as quais o Movimento buscaria um rompimento.

Neste contexto, a Secretaria Estadual de Educação pretende trazer para a sala de aula dos cursos de agropecuária curriculuns que contemplem uma produção agroecológica, uma produção para a pequena propriedade, a produção em pequena escala, para que o aluno tenha as noções disso, dando uma visão geral do mundo do trabalho nessa área profissional. Na visão dos técnicos, essa perspectiva de uma formação ampla para o mundo do trabalho entraria em conflito com o que o MST pretende construir na Escola 25 de maio de Fraiburgo, que é

formar um técnico em agroecologia para atuar em assentamentos da Reforma Agrária. Para uma técnica,

Eles pegam e dizem “Nós vamos fazer em regime de alternância”, mas o que é isso? O curso técnico dentro dos padrões daqueles que já estão postos desde a década de 30 e 40, os alunos ficam internos, produzem boa parte de sua alimentação. O Estado tem gastado cada vez menos com essas escolas, tem colocado menos recursos e daí como colocar a Escola 25 de Maio nesse contexto? Porque tem toda a questão teórica, a questão da aprendizagem, a questão que nós queremos que o curso aconteça, mas que também dê certo, que eles formem profissionais com condições de trabalhar não só no seu grupo, mas em qualquer ponto da sociedade que ele queira se inserir.” (Técnica – Séc. de Educação)

Além disso, os técnicos afirmaram que as escolas agrotécnicas têm se tornado independentes dos recursos do estado, produzindo seu próprio alimento e comercializando parte da produção. E para técnicos da Secretaria esta independência seria difícil de ser alcançada na Escola Agrícola 25 de Maio devido aos limites da agroecologia.

Na visão dos técnicos, a agroecologia seria voltada para a pequena produção, necessitando de subsídios para alimentar um grupo maior. Seria difícil de se manter numa produção agroecológica, por ser necessário toda uma série de cuidados, como estar muito junto da própria natureza, não aceitar devastação, a questão do respeito à própria natureza e a não interferência tão grande do homem. E daí enquanto sustentabilidade é algo complexo, porque precisaria ter uma produção grande para poder manter um grupo.

Para técnicos da Secretaria, a questão da agroecologia é imprescindível que seja mantida, mas são necessários alguns subsídios, que venha a fortalecê-la para que se mantenha. Uma técnica traz como exemplo do limite da agroecologia, a produção da Escola 25 de maio.

“Pensando só na Escola 25 de Maio, se eu pego só na produção agroecológica, a questão de produção de aves, de produção de animais de médio e grande porte, tudo é restrito, tudo é menor. Se eu tiver 50 alunos para alimentar durante quinze

dias e depois eles vão para suas comunidades, como é que eu vou fazer para alimentar em matéria de produção? Porque o estado não banca isso, então de que forma ele vai se tornar auto sustentável? Porque dentro da agroecologia nós vamos ter uma produção menor, tanto de verduras e frutas quanto de animais. Ela tem um potencial qualitativo muito grande, mas em matéria de grande produção, isso não faz parte da agroecologia. Então como eu faço com 50 alunos, com 4 refeições pro dia? Se eu começar a falar em agroecologia, eu não vou ter grande produção nem poder de troca.” (Técnico – Séc. de Educação)

Essa mesma questão da área da Escola 25 de Maio não ser suficiente para torná-la auto sustentável também já foi mencionada no capítulo em que tratamos da Escola 25 de Maio. Alguns professores analisaram a necessidade da escola estar fazendo opções já que não seria possível produzir tudo de que ela necessita em quantidade suficiente.

Portanto, vimos que há conflitos entre o modelo proposto pelo MST e a Escola 25 de Maio para o Curso Técnico e a Secretaria de Educação. Para a Secretaria, dentro dos Centros de Formação Profissional a Secretaria estaria propondo um novo *currículum* com uma formação mais ampla para o mundo do trabalho que entraria em conflito com o modelo de formação técnica proposto pelo Movimento para a Escola 25 de Maio.

4.6. A Escola 25 de Maio, o MST e o INCRA

Na visão de alguns técnicos do INCRA houve o interesse da Instituição de que o Curso Técnico da Escola 25 de Maio tivesse uma linha agroecológica, para estar em consonância com a orientação da assistência técnica do INCRA no estado. No entanto, o INCRA não interferiu no encaminhamento, já que esta orientação era consenso entre os atores.

Ainda para os técnicos, a linha agroecológica adotada no Curso de Agroecologia, além de estar de acordo com a orientação do INCRA no estado, foi uma demanda dos próprios assentados

“O curso foi uma demanda de agroecologia, principalmente dos assentados, porque toda assistência técnica está baseada na lógica da agroecologia. Aqui foi o primeiro lugar que universalizou a assistência técnica. São 54 técnicos para 5200 famílias, isso é bonito, mas complica porque não tem pessoas preparadas para trabalhar com isso”. (Técnico – INCRA)

Segundo técnicos da Instituição, o INCRA pensou junto com os movimentos sociais a construção de um curso que privilegiasse a formação de técnicos para trabalhar com agroecologia e a permacultura que está dentro da agroecologia. A universidade junto com outras entidades construiu o projeto e o INCRA o encaminhou.

Para outros técnicos, porém, a discussão da agroecologia dentro do INCRA não estaria tão consolidada. Para eles, dentro do INCRA haveria uma dificuldade muito grande para se discutir a proposta de agroecologia. A própria assessoria técnica e social estaria deixando muito a desejar a questão da agroecologia, até porque esse serviço é terceirizado. Ainda segundo estes técnicos eles nunca pararam para discutir agroecologia, tendo pouco conhecimento sobre agroecologia. Para um técnico,

“Então dentro do INCRA há muita dificuldade em se discutir a questão da agroecologia, tanto que a proposta de agroecologia partiu da universidade e do Movimento, para que o curso técnico tivesse um enfoque em agroecologia. Então a nossa concepção é muito mais em termos de linha e de programa geral do que de ação na prática mesmo.” (Técnico - INCRA)

Para alguns técnicos, ainda há uma dificuldade de aceitação da proposta agroecológica por parte dos assentados, que sempre tiveram uma prática voltada para a agricultura convencional. Esse fato dificultaria o trabalho do técnico que leva a agroecologia para dentro dos assentamentos. Para um técnico,

“O agricultor assentado historicamente sempre trabalhou na agricultura tradicional. Era empregado, trabalhou na roça passando veneno aí ele vai para o assentamento e tem o técnico da assistência técnica vendendo a proposta da agroecologia. A primeira coisa que ele diz é que a vida toda o vô dele, o pai dele

trabalharam daquela maneira, e não aquele técnico que vai dizer o que é agroecologia.” (Técnico – INCRA)

Para esses técnicos, porém, a agroecologia pode ser um bom caminho para o assentado, especialmente devido à questão da comercialização. Para eles, a produção agroecológica é uma boa fonte de renda, já que tem um mercado direcionado aos consumidores, em ascensão, e são produtos caros. Por este motivo, eles vêm positivamente essa proposta, embora dentro dos assentamentos ainda tenha muito o que avançar, na linha da agroecologia.

Com relação à participação do INCRA na construção da proposta agroecológica do Curso, podemos afirmar que havia um interesse da Instituição que o Curso fosse proposto nessa linha, seguindo a orientação da assistência técnica no estado. No entanto, as diferentes análises tornaram evidentes que a questão da agroecologia não está consolidada na Instituição e há visões diferentes sobre a agroecologia e o papel que ela deve ocupar nos assentamentos. Não há concordância nem mesmo sobre os motivos que justificariam a adoção de práticas agroecológicas nos assentamentos.

4.7. A UFSC e a Proposta Agroecológica

Nos capítulos 3 e 4, analisamos a construção da proposta agroecológica e constatamos a existência de diversos conflitos entre os atores, devido às diferentes visões de agroecologia. Mas não percebemos conflitos envolvendo a UFSC. Para professores da UFSC, não foi o curso técnico que despertou maior interesse da Universidade. Para uma professora,

“No começo quando o curso veio para o CED era porque o ensino médio seria concomitante, foi isso que nos chamou a atenção.” (Professor – UFSC)

Para a elaboração do projeto do Curso Técnico em Agroecologia, a coordenação do PRONERA convidou a Rede PERMEAR para integrar o grupo,

pois a Rede já vinha trabalhando em outros projetos do Programa em Santa Catarina. Tal fato parece não ter gerado conflitos naquele momento. Para uma professora da UFSC,

“A agroecologia na Universidade teve a marca da permacultura, que eu não sei se foi a melhor, mas que foi a possível naquele momento. Nós perguntamos ao Movimento se havia outra possibilidade e eles não apontaram nenhuma.”
(Professora – UFSC)

Para professores da Escola 25 de Maio, a contribuição da UFSC foi significativa para a construção da proposta agroecológica do Curso e não houve divergências. Para eles, foi muito produtiva essa relação com a Universidade para a questão da agroecologia, esse seria um dos aspectos que eles consideram mais importante na relação com a UFSC, porque vir também a Universidade falar da agroecologia internamente para a Escola teria sido uma força a mais, que talvez não seria a mesma, se o Curso tivesse sido conquistado diretamente pelo estado.

Porém, embora não tenha havido conflitos aparentes entre a UFSC e outros atores na construção da proposta agroecológica, como afirmamos anteriormente, a Rede PERMEAR é vista por outros atores como parte da UFSC. E também, como já analisamos, foram significativos os conflitos entre a Rede e a Escola 25 de Maio e a Coordenação do Movimento.

Por fim, apresentamos a Tabela 4.5, que sintetiza os conflitos analisados acima.

Tabela 4.5 - Conflitos em Torno da Agroecologia

Atores	Conflitos
Escola 25 de Maio	-Aceitação da proposta agroecológica pela comunidade escolar -Produção reduzida de alimentos -Papel do aluno no Curso -Falta de recurso -Ausência de discussão da relação entre agroecologia e agricultura convencional -Alunos resistentes à proposta agroecológica -Pouca receptividade da proposta agroecológica nos assentamentos

Escola 25 de Maio / MST	-Falta de sincronia da Escola com a proposta do Setor de Produção do Movimento
Escola 25 de Maio / Rede PERMEAR	-Divergência quanto ao modelo permacultural proposto para a Escola
Rede PERMEAR / MST	-Divergência quanto ao foco no auto sustento ou comercialização -Técnica x Modelo de Produção
MST / Secretaria de Educação	- Divergência no modelo de escola a ser construído: formação ampla x formação técnica
INCRA / MST	-Falta de consolidação da discussão sobre agroecologia no INCRA

Portanto, se fortes alianças garantem a união dos atores para a construção do Curso, a Tabela acima evidencia que essa relação é também permeada por conflitos, que não impedem a construção da rede, mas antes que indicam que o resultado dessa construção será algo que não pode ser previsto.

5. Os Conflitos em Torno da Proposta Educativa

Afirmamos anteriormente que os dois eixos que unem e que também geram os principais conflitos entre os atores que participam do Curso Técnico em Agroecologia da Escola 25 de Maio são a educação e agroecologia. No Capítulo 4 analisamos as várias arenas de conflito que surgiram em torno da questão da agroecologia. Neste capítulo temos como foco a questão da educação: as diferentes visões, os conflitos que permeiam a construção da proposta do Curso e as conseqüências destes conflitos para a construção da Rede.

As diferentes visões de educação, a forma como vários atores encaminham os seus projetos pedagógicos e a forma como abordam a proposta pedagógica do PRONERA marcam a relação dos atores da rede. Porém, se por um lado há conflitos, percebemos também que as alianças em torno do projeto pedagógico estão presentes na execução do Curso e na construção da rede.

No capítulo 2, apresentamos a visão da Teoria do Ator em Situação de Interface sobre a construção do conhecimento. Essa visão traz importantes contribuições para entendermos não só o conhecimento gerado no Curso Técnico analisado, como também para analisarmos todo o processo educativo que envolve o projeto. Como veremos diferentes visões de educação, formas de encaminhamento do processo pedagógico e de construção do conhecimento marcam a relação entre os diferentes atores.

Como já abordado, para Long (1999) o conhecimento é uma construção cognitiva e social que resulta de experiências e é constantemente modelada por elas, por encontros e por discontinuidades que emergem de pontos de interseção entre diferentes visões de mundo dos atores. Assim o conhecimento é constituído pelos rumos no qual as pessoas categorizam, codificam, processam e imputam

significado às suas experiências. Isto é verdadeiro tanto para o conhecimento cotidiano quanto o científico.

O conhecimento emerge de um processo complexo, envolvendo fatores sociais, situacionais, culturais e institucionais (Arce e Long, 1992). Assim o conhecimento é construtivo no sentido em que ele resulta de um grande número de decisões e incorporação seletiva de idéias prévias, crenças, imagens, mas ao mesmo tempo é destrutivo de outras possíveis estruturas de conceitualização e compreensão.

O conhecimento não é, portanto, uma acumulação de fatos, pois envolve caminhos de construção do mundo, nem é sempre unificado ou integrado em termos de lógica cultural subjacente ou sistema de classificação. Ao contrário ele é fragmentado, parcial e provisório por natureza e as pessoas trabalham com uma multiplicidade de compreensões, crenças e engajamentos (Arce e Long, 1992).

A produção e transformação de conhecimento reside não em um sistema de categorias ou esquema classificatório per se, mas em um processo pelo qual atores sociais interagem, negociam e acomodam as diferentes visões de mundo, levando a reforçar ou transformar tipos de conhecimento existentes ou a emergir novas formas. Estes processos e resultados são modelados por fontes de poder, autoridade e legitimação disponível aos diferentes atores envolvidos (Arce e Long, 1992).

Por essa razão, é provável que haja choque entre as diferentes categorias de atores envolvidos na produção, disseminação e utilização do conhecimento. Para a abordagem da interface, o conhecimento é descrito como “encontro de horizontes”. Assim o conhecimento emerge como produto da interação, diálogo, reflexão e disputas de significado e está totalmente relacionado a questões de poder.

5.1. As Visões de Educação

Como afirmamos acima, os atores que compõem a rede explicitaram nas entrevistas as suas visões de educação e de educação na Reforma Agrária. Observamos que entre eles há muitos pontos em comum. Porém, essas visões também apresentam diferenças marcadas muitas vezes pela visão que predomina na instituição que representam e que vão interferir na construção da rede, como veremos abaixo.

5.1.1. A Escola 25 de Maio

Se quanto à questão da construção da proposta agroecológica nos deparamos com uma série de conflitos dentro da própria Escola, quando perguntados sobre o papel da educação em geral e da educação na Reforma Agrária, professores e alunos da Escola 25 de Maio apresentaram uma visão bem semelhante, não sendo percebida nenhuma divergência entre as suas respostas. Todos declararam que a educação era importante por possibilitar o acesso ao conhecimento produzido e acumulado pelo homem por milhares de anos. Outro importante papel seria possibilitar a formação política e a luta do Movimento. Estes dois eixos podem ser observados no seguinte comentário de um professor da Escola:

“O papel da escola, da educação é trazer a tona o conjunto de conhecimento produzido ao longo da história da humanidade e ao mesmo tempo garantir a formação política, uma está atrelada a outra: contextualização do ser humano na história, importância da luta social e da resistência, a luta não acaba com a conquista da terra.”(Professor – Escola 25 de Maio)

Para os professores da Escola 25 de Maio, a educação é fundamental na Reforma Agrária porque a conquista da terra não seria suficiente para garantir o seu sucesso. Diante deste quadro, a educação, com esse caráter de militância, assume um papel central dentro do MST. Para estes professores, a educação, o

conhecimento, o estudo estariam dando a base para o Movimento continuar existindo. A educação, que pode ser considerada como atravessada por visões políticas, mas nem sempre claras, aqui passa a ser uma bandeira explícita, como expõe um professor da Escola:

“a educação tem dado a noção de quem é inimigo, esse povo organizado ter a noção dos seus direitos e do seu futuro enquanto camponês. A educação permite que estejamos organizando o Movimento, estar se organizando melhor e estar lutando pela tão sonhada Reforma Agrária, com uma vida digna”.(Professor – Escola 25 de Maio)

Outra questão interessante, apontada por um aluno, refere-se à educação como poder político:

“Estudo é importante em toda a sociedade e não só no assentamento, estudo é poder, quanto mais estudo mais poder o cara pode ter, não se deixa humilhar pelas empresas, político principalmente”. (Aluno – Escola 25 de Maio)

Esta visão evidencia as relações de poder que marcam o processo de conhecimento. Tal afirmação encontra forte correspondência na perspectiva do Ator em Situação de Interface, que, como vimos destaca as relações de poder que envolvem a construção do conhecimento.

Outra questão que apareceu nas entrevistas diz respeito ao papel da escola. Não percebemos divergências neste ponto. Os professores que estabeleceram relação entre escola e educação como caminho político afirmaram ter a escola um poder limitado de transformação, até tendo sido nomeada por um professor como “apêndice da classe dominante”.

Mas, junto com essas visões que podemos considerar mais radicais, os mesmos professores reconheceram a importância e a possibilidade das pessoas que atuam na escola de mudar a orientação dada à educação convencional. Em última instância temos uma visão da educação permeada pela análise da luta de classes. Para eles, a escola não é a salvação, não adianta pensar que a escola vai resolver todos os problemas da Reforma Agrária, mas ela estaria inserida no

processo de desenvolver as pessoas, de gerar conhecimento, de gerar questionamentos de classe ou mesmo revolucionários.

“A escola não muda a sociedade, mas as pessoas que estão dentro da escola podem utilizar essa escola para discutir os problemas vivenciados”. (Professor – Escola 25 de Maio)

Vimos que dentro da Escola não há conflitos na visão de educação. Todos os entrevistados acreditam no poder de transformação da educação, na luta de classes, na luta contra poderes estabelecidos e nos limites da escola, marcada pelas mesmas relações de poder presentes na sociedade. Porém na construção cotidiana do Curso esta visão nem sempre se concretiza, pois como vimos no capítulo sobre a questão agroecológica e veremos a seguir, várias divergências marcam o processo pedagógico e dificultam a sua materialização.

5.1.2. O MST

Como para os professores da Escola 25 de Maio, a visão de educação exposta por coordenadoras do Setor de Educação de Santa Catarina destaca a importância do resgate do saber e do conhecimento da realidade para transformá-la, construindo uma relação diferente na sociedade. Para uma coordenadora do Setor de Educação:

“A educação na Reforma Agrária teria o papel de recuperar o atraso histórico que está colocado para o Sem-Terra, atraso histórico, econômico, social, a dignidade humana, alfabetizar, dar acesso à escola, mas que tipo de escola. Desenvolver o assentado para a superação da ordem aí colocada.” (Coordenadora do Setor de Educação – MST)

As coordenadoras destacam ainda o papel educativo do Movimento. A educação não se separa da ação do MST, porque o MST seria essencialmente educativo. Sua ação seria uma ação de educação, de transformação, de Reforma Agrária, e de luta social. E nesse processo as pessoas se educariam:

“O Movimento luta para transformar a sociedade, e isso não é só dividir a terra, isso é fundamental, mas é preciso transformar as pessoas e as estruturas, então o MST é essencialmente educativo”. (Coordenadora do Setor de Educação – MST)

A abordagem acima reflete a proposta de educação do MST explicitada no capítulo 3 e que destaca o caráter educativo-combativo do Movimento. Ainda no capítulo 3, mostramos que a experiência com a construção de propostas educativas junto aos “Sem-Terra” propiciou o surgimento de uma “Pedagogia do Movimento”, descrita como “o processo de formação humana vivenciado pela coletividade Sem Terra em luta”. Neste contexto, o MST seria “o sujeito educativo principal do processo de formação dos sem-terra”, devido às diferentes experiências educativas de cada pessoa que o integra, seja em uma ocupação, um acampamento, um assentamento, uma marcha, uma escola. Assim o Movimento se constituiria como matriz pedagógica das práticas concretas de formação dos Sem-Terra (Caldart, 2004).

Mostramos ainda que as matrizes pedagógicas que o “MST se propõe a colocar em movimento” nos processos de formação dos Sem Terra, descritas por Caldart (2004), são: 1ª Matriz - Pedagogia da luta social; 2ª Matriz - Pedagogia da organização coletiva; 3ª Matriz - Pedagogia da terra; 4ª Matriz - Pedagogia da cultura; e 5ª Matriz - Pedagogia da história.

Podemos afirmar que o MST apresenta uma proposta de educação que reflete a perspectiva ideológica do Movimento e que encontra forte consonância na visão de educação dos militantes. Esta visão também é forte nos cursos do PRONERA, como vimos anteriormente. Porém, outros atores apresentam outras visões de educação que muitas vezes são divergentes, como veremos quando analisarmos a perspectiva de educação na UFSC, e que afeta os resultados procurados pelo MST.

Outra questão abordada refere-se ao papel da escola dentro do projeto educativo do Movimento. Para as coordenadoras, a escola não seria apenas um local de transmissão do conhecimento, mas ela caminharia junto com o

Movimento no processo de construção de um novo homem, em uma nova sociedade, já que a educação no MST ocorreria em vários espaços educativos. Neste contexto, a escola seria um espaço de socialização e da produção de conhecimento, que interessaria fundamentalmente ao Movimento, pois, além de ser um local de produção de conhecimento, ela trabalharia também com valores político-ideológicos.

“A educação tem que estar pautada em todas as nossas lutas, em todas as nossas escolas, porque nós só compreendemos a transformação através desse funcionamento da escola caminhando junto com o processo.” (Coordenadora do Setor de Educação – MST)

Em consonância com a perspectiva da escola, para o Movimento, o papel do educador seria de um agente capaz de impulsionar a construção de uma nova sociedade, tendo que estar comprometido com o grupo que atua. Para as coordenadoras do Setor de Educação, o papel do educador seria de fazer com que os educandos entendam o que é a luta pela Reforma Agrária.

“O papel do educador é ser um impulsionador, motivador. Ele tem que ter compromisso com aquela comunidade. Ele tem que levar o conhecimento científico.” (Coordenador do Setor de Educação – MST)

Mas, na visão do Setor de Educação, ainda faltaria muito para o educador ter clareza do seu papel na totalidade. Pois a luta pela Reforma Agrária não é só a conquista da terra, ela demanda mudanças nas relações de convivência, nas relações de educação, nas relações de pai para filho e o educador não estaria preparado para trabalhar com uma nova realidade.

A visão de educação, ao contrário da questão da agroecologia, não é marcada por conflitos. Podemos observar que há uma forte correspondência entre o que as coordenadoras do Setor de Educação de Santa Catarina definem como educação e a proposta de educativa do MST, descrita no início deste estudo. Também observamos que essa mesma visão está presente na Escola. Porém na construção cotidiana do Curso, muitas vezes essa visão não se materializa, pois o

conhecimento é uma construção social, permeada por relações de poder que interferem constantemente no processo pedagógico.

5.1.3. A UFSC

Para integrantes da UFSC, a educação tem o papel primordial de estar pensando os problemas atuais, a partir do conhecimento científico que foi produzido e acumulado ao longo da história. Assim a educação teria o papel essencial de pensar problemas da realidade, a partir do conhecimento científico, que estaria sendo negado a uma parcela enorme da população. Há assim um comprometimento político com diferentes ênfases e metas ideológicas que as propostas pelo MST.

Nesse contexto a universidade teria o papel de democratizar o acesso ao conhecimento, mas não apenas de transferir um dado conhecimento que foi construído num momento histórico para os movimentos sociais. Mas construir novos conhecimentos que articulem a luta pela Reforma Agrária e o conhecimento que a universidade acumula. Essa seria uma necessidade prática que imporá mudanças em todos os âmbitos da vida humana.

“A universidade tem a responsabilidade com esse conhecimento sistematizado, também público, de estar levando esse conhecimento.” (Professor – UFSC)

Podemos perceber, então, que também na universidade o acesso ao conhecimento produzido historicamente é visto como o papel central da educação. Mas também, como para outros atores, não é somente a transmissão de saberes, mas a construção de um conhecimento articulado aos problemas sociais que estão colocados, um conhecimento articulado com uma perspectiva politico-ideológica, que não se identifica com a visão necessariamente transformadora assumida por lideranças do MST. Assim, não observamos nas análises feitas a mesma importância dada anteriormente à educação como propulsora de uma nova realidade social.

Para professores da UFSC, ao contrário do que vimos em seções anteriores, quando analisamos a visão de educação na Escola 25 de Maio e na coordenação do Movimento, não é possível criar uma educação nova, com um homem novo, a partir de uma mudança propiciada por um outro tipo de educação. Nem sequer seriam metas desejáveis ou interessantes. Vemos isto no questionamento do “homem novo” proposto pelo MST:

“O MST busca essa concepção do homem novo. Eu particularmente não acredito num homem novo, eu acredito num homem que está aí na trama das relações sociais e está constituído nessa sociedade que nós temos. Do meu ponto de vista é completamente idealista isso que o MST prega do ponto de vista ideológico. Eu não acredito num movimento teórico e empírico de jogar fora o que você tem e construir um homem novo, uma educação nova”. (Professora – UFSC)

Portanto, no contexto da Reforma Agrária a universidade teria o papel fundamental de estar democratizando o acesso ao conhecimento, pois este estaria “acumulado” no espaço acadêmico. A UFSC assume aqui o papel de divulgar, democratizar o conhecimento, evitando cair em um patamar elitista. Mas, diferentemente dos outros atores analisados, o caminho é através de modelos mais críticos não assumindo, porém, os objetivos do MST, como a construção de uma “nova realidade” e de um “homem novo”. Assim estas divergências acabam gerando conflitos na construção do Curso, com veremos mais à frente.

5.1.4. O INCRA

O INCRA não tem uma proposta de educação delineada e explicitada em documentos. No entanto, na visão dos técnicos a educação tem um papel central para a mudança social e para a Reforma Agrária. Para eles, a Educação do Campo é essencial dentro de uma proposta de Reforma Agrária qualificada, que se faça massiva, ampla no sentido integral da proposta. Neste processo a educação é extremamente importante e necessária.

“A educação é um grande instrumento de transformação do homem, com educação o homem vai a qualquer lugar.” (Técnico – INCRA)

Outro ponto ressaltado pelos técnicos diz respeito à educação como o caminho fundamental para que os indivíduos sejam autônomos. A educação na Reforma Agrária e na sociedade como um todo deveria formar sujeitos com autonomia, que tenham clareza do seu papel, dos seus direitos, sem ficarem sempre dependendo do poder público, pois a educação é importante para gerar na população a capacidade de reflexão e crítica. Para um técnico,

“a educação é muito importante para a análise, reflexão e crítica, porque muitas vezes as pessoas não sabem o que é Reforma Agrária, estão lá sentadas, mas não sabem, então recebem ‘os benefícios’ do governo e acham que é normal, mas não é. Então a educação fornece a base para que as pessoas possam futuramente refletir o que é Reforma Agrária nesse país”.(Técnico – INCRA)

As exposições acima evidenciam que a visão de educação dos técnicos destaca a importância da educação para a transformação social e, conseqüentemente, para a Reforma Agrária. A possibilidade dos indivíduos se tornarem autônomos pela educação também apareceu com freqüência nas falas dos técnicos, provavelmente esse destaque para a questão da autonomia tenha ligação com a própria forma com que o INCRA se relaciona com os assentados.

“Educação da autonomia, isso é importante para nós. Nosso povo tem que ter autonomia para criticar, para refletir e para trabalhar.” (Técnico – INCRA)

5.1.5. A Secretaria Estadual de Educação

A abordagem da educação feita pelos técnicos da Secretaria teve como foco a questão da Reforma Agrária dentro do Sistema de Ensino. Todos os técnicos reconheceram que o tema é pouco discutido ou nem é tratado nas escolas. Porém há conflitos na visão dos técnicos de como a questão deveria ser

abordada. Para alguns técnicos, a questão da Reforma Agrária é vista conectada ao MST,

“Quando fala em Reforma Agrária nós sempre ligamos ao Movimento dos Sem-Terra, então como nós estamos em outra realidade nós quase não temos essa discussão. Esse é um tema que nunca paramos para discutir: o que é Reforma Agrária? Qual é a relação entre a questão pedagógica e o Movimento?” (Técnico – Séc. de Educação)

Todos os técnicos abordaram a questão da educação na perspectiva de um sistema que deve estar atendendo a diferentes segmentos sociais. A partir desta perspectiva, observamos que há visões conflitantes sobre como a questão da Reforma Agrária deve ser abordada. Para alguns técnicos, o tema deve ser tratado nas instituições de ensino, cabendo às escolas incorporarem o debate sobre a Educação do Campo. Para este grupo, a educação deveria estar preparada para trabalhar com conceitos como o de Reforma Agrária e fazer com que isso se tornasse mais que uma percepção de um pequeno grupo, porque não é uma necessidade do momento, é uma necessidade social.

“Nós, enquanto educadores, enquanto sistema, em todo o sistema a visão que se passa é um pouco equivocada de educação e de Reforma Agrária. Ela ainda está com a visão de tirar daquele que está produzindo muito, em grande quantidade, para exportação, para aquele que não sabe nem produzir quando recebe a terra, mal sabem as pessoas que realmente falta conhecimento, falta estrutura para produzir, o que significa para uma família tirar o seu sustento dali.” (Técnico – Séc. de Educação)

Para estes técnicos, o papel da educação seria discutir os grandes problemas sociais, dos quais não têm total responsabilidade, mas deveria contribuir para a sua discussão.

“Ela(educação) não é responsável pelos grandes conflitos sociais que nós temos, mas ela precisa fazer a parte dela. Passa pela visão de mundo, de sociedade, e quem está passando pela educação não está conseguindo ficar com isso presente, claro que não é responsabilidade só da educação.” (Técnico– Séc. de Educação)

Ainda, para estes professores, seria necessária uma política pública direcionada para questão da educação na Reforma Agrária. Toda a mobilização que se fez nos estados pela Educação do Campo foi um passo que não poderia ser excluído, seria preciso partir deste ponto, implementar, fazer com que as escolas tomassem isso como sua responsabilidade.

Para outros técnicos, no entanto, não caberia ao sistema de ensino “tomar partido” de nenhum grupo, a questão da Reforma Agrária deveria ser vista como outros problemas sociais, para evitar confrontos. A educação deveria discutir todas as questões que estão vinculadas ao campo, e não “discutir a Reforma Agrária, pela Reforma Agrária” (aspas do informante). Ela deveria discutir todo o contexto social em que a Reforma Agrária foi produzida, por que essas pessoas estão nessa condição, o que se poderia fazer e como se poderia resolver essa questão.

Para estes professores, essas questões não seriam bem vistas pelos professores. A Reforma Agrária seria vista, por algumas pessoas, como uma “espécie de agressão”. Quando se coloca essa questão da aquisição da terra, a grande maioria das famílias do campo, que são proprietárias, teriam um discurso bem contrário a isso, porque suas propriedades são fruto de herança ou de posse:

“E ainda tem um pouco a questão cultural assim: de que terra, ou você compra, ou você herda, você não tem que ganhar a terra, não é o governo que deve prover enfim”. (Técnico – Secretaria de Educação)

Para estes técnicos, a Reforma Agrária deveria ser discutida no contexto dos graves problemas sociais, para evitar que se entre na questão específica que pode gerar conflitos entre os diversos grupos atendidos na rede, além do que não seria função da educação assumir uma posição em favor de um determinado segmento da sociedade.

“Então nós tentamos trabalhar o contexto todo e não o tema da Reforma Agrária, porque aí você não corre o risco de entrar nessas questões e ver só a parte final . De ver aquelas pessoas com as dificuldades que têm e precisando de terra, sendo

vistas às vezes de maneira pejorativa como pessoas que não trabalham, que não produzem, que estão a espera de um ato benevolente por parte do governo ou qualquer coisa assim. A Secretaria não está diretamente vinculada a isso, nós discutimos isso nas nossas aulas, os nossos professores lêem, enfim nós incentivamos isso como uma questão social, assim como tem o problema dos desempregados urbanos, da favelização, enfim é discutido no contexto dentro das disciplinas, não há uma posição de que a Secretaria ou as escolas devam tomar como posição a respeito da Reforma Agrária, nós tratamos ela como uma questão de ordem, uma questão social.” (Técnico – Séc. de Educação)

Há, portanto duas posições bem distintas entre os técnicos da Secretaria da Educação. Enquanto para um grupo a questão da Reforma Agrária deveria ser debatida, o papel da Educação do Campo deveria ser ampliado nas escolas, sem “medo” dos conflitos que o tema possa gerar. Outro grupo acredita que discutir Reforma Agrária é “tomar partido” de um grupo, fato que pode gerar conflitos entre os diversos segmentos atendidos pela rede de ensino. Para este grupo, podemos afirmar que a educação deveria ter um papel neutro diante de questões que gerem conflitos.

Além disso, este grupo afirma que o tema da Reforma Agrária é debatido de forma ampla nas escolas, o que contradiz a afirmação de vários técnicos que informaram não haver discussão sobre o tema, defendendo mesmo a necessidade de uma ampliação do debate sobre a Educação do Campo.

Este mesmo grupo afirmou ainda que o tema da Reforma Agrária geraria um confronto entre diferentes segmentos dentro das escolas, porque a maioria das famílias seria proprietária da terra, através de compra ou herança. Porém, acreditamos ser difícil avaliar se de fato ocorreria este conflito e, se ocorre, qual a sua extensão, pois também é difícil afirmar se a maioria das crianças atendidas pelo Sistema de Ensino são filhas de proprietários de terra. Acreditamos que esta análise tem uma forte interferência da própria visão dos técnicos entrevistados sobre a Reforma Agrária e menos da realidade das escolas.

5.1.6. A Rede PERMEAR

Como para outros atores, os membros da Rede PERMEAR destacam como papel principal da educação a transmissão do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade. Nesse contexto, o papel da educação seria dar possibilidades de ação, com as ferramentas criadas pela humanidade até aqui. Educação seria então uma atividade permanente, com uma geração educando a outra, já que as pessoas não se formam sozinhas. A partir desse acesso ao conhecimento acumulado, as novas gerações deveriam buscar seus próprios caminhos.

Daqui para a frente tem alternativas, mas escolher por onde você vai que esse é o grande papel da educação. Então eu acredito que uma educação é revolucionária não no sentido de questionar os parâmetros, mas no sentido de delegar às novas gerações as decisões.” (Membro– Rede PERMEAR)

Os membros da Rede PERMEAR ressaltaram, porém, o descompasso entre a educação que está sendo propiciada às novas gerações em instituições e a perspectiva de mudança da sociedade. Para eles, a educação hoje se materializa em instituições e seria utopia querer sair disso. As instituições educativas existem, porque não haveria outra saída.

“A educação deveria estar preparando as pessoas para atuarem na sociedade, mas que sociedade nós queremos? O descompasso da educação com o tempo que nós estamos vivendo é muito grande, isso em geral na educação”. (Membro– Rede PERMEAR)

Para a Rede PERMEAR, a Escola Agrícola 25 de Maio seria um bom exemplo de como a educação poderia ser feita de forma diferente, rompendo com os padrões das instituições de ensino. Para membros da Rede, um colégio agrícola, numa comunidade de agricultores, com a participação de um movimento como o MST e da comunidade escolar, poderia ser uma grande oportunidade de construção de um modelo de educação adequado às necessidades da realidade atual.

Pelas falas acima, percebemos que, como outros atores, a Rede PERMEAR ressalta o papel da educação em transmitir conhecimentos às novas gerações. No entanto, para eles, as instituições de ensino são os locais em que essa transmissão ocorre na atualidade, e elas não têm propiciado as condições para que as novas gerações recebam o conhecimento e assumam responsabilidades, tomem decisões, numa outra direção.

5.2. A Escola 25 de Maio e o MST

Na seção anterior, vimos que a visão de educação dos professores e Coordenadoras Estaduais de Educação do Movimento está em sintonia com a proposta pedagógica do Movimento, ao contrário da proposta agroecológica que apresenta diversos conflitos. Porém, na construção cotidiana do Curso, há conflitos gerados pela questão da educação entre os dois atores. A interação continuada entre os atores fortalece o desenvolvimento de contornos definidos com um grau de interesse em comum, mas também podem gerar conflitos ligados aos interesses e objetivos contraditórios.

A abordagem da questão feita por professores da UFSC traz elementos para questionarmos essa sincronia entre a coordenação do Movimento e a Escola. Para eles, a proposta ideológica do Movimento tem dificuldades em se instalar dentro do processo pedagógico da Escola 25 de Maio.

Para professores da UFSC, haveria ainda divergências internas ligadas às questões pedagógicas da Escola que dificultariam a entrada do MST. Para eles, haveria um conflito de posições no interior da Escola, em relação ao projeto pedagógico, que não se expressariam na formulação escrita do Projeto Político Pedagógico da Escola, mas que levariam a uma confluência de ações do Movimento, na própria Escola, para alterar esse quadro. Mas como não há uma unidade maior em torno de um projeto para a Escola, embora haja uma intenção

do Movimento em interferir no processo pedagógico, as dificuldades são grandes em lidar com questões práticas que a Escola apresenta. Para um professor:

“Eu não identifico na Escola um trabalho mais forte do Movimento. Eu acho que isso é realizado de uma forma dispersa. Em alguns momentos aparece de forma clara essa construção, como por exemplo no momento em que se faz a mística. Mas em outros momentos está completamente ausente, como nas salas de aula quando os professores estão trabalhando conteúdos, porque parte dos professores não são do Movimento e não trabalham com a base ideológica do Movimento. Por outro lado, os próprios professores do Movimento não articulam os conteúdos com o trabalho ideológico do Movimento.” (professor – UFSC)

Os conflitos gerados pela interface entre a Escola e a coordenação do MST não se evidenciam apenas internamente na Escola entre professores e técnicos que são do Movimento e os que não são militantes, mas também na própria relação entre a Escola e a coordenação do Movimento.

Para o Setor de Educação, as pessoas que estão na Escola são do Movimento, então elas estariam em sintonia com o que acontece com o Movimento, assim como outras pessoas do Movimento que vão à Escola com frequência, inclusive para participar do curso técnico. Mas ainda haveria um descompasso, algumas dificuldades referentes à própria dimensão da Escola enquanto instituição, à dificuldade de diálogo devido à questão de tempo para tratar das questões de planejamento, a projetos e também devido à presença de professores que não são do MST.

“O olhar sobre a Escola é de construção, às vezes de medo e de construção. Nós até conseguimos entrar, mas há problemas devido à diversidade de professores que são do Movimento, professores que vêm da cidade contratados pela Secretaria, professores contratados pelo PRONERA.” (Coordenadora do Setor de Educação - MST)

Assim a presença do MST na Escola é percebida de diferentes formas. É inegável que existe uma intensa ligação entre eles, mas a forma como a Escola está estruturada, com vínculo com a Secretaria de Educação, gera conflitos de

poder com a coordenação do Movimento e impede que o MST desenvolva ali sua proposta de educação de forma integral, como em outras escolas ligadas ao Movimento. Além disso, o cotidiano do Curso envolve diferentes atores, com diferentes visões de educação e agroecologia que, mesmo tendo o MST como ator-mundo da rede, vai gerar uma construção do processo educativo, resultado destes encontros. Como afirma Long, para a abordagem da interface, o conhecimento é o “encontro de horizontes”.

5.3. A Escola 25 de Maio, o MST e a UFSC

Como vimos em seções anteriores, a visão de educação dos professores da UFSC apresenta diferenças da visão de Professores da Escola 25 de Maio e da Coordenação de Educação do Movimento. Percebemos que essas diferenças geram conflitos na condução pedagógica do Curso e interfere na construção da rede. Os atores diferem quanto à explicação para as causas dos conflitos, mas todos concordam que houve avanços na relação de parceria. Como afirma uma professora da UFSC:

“Houve sérios conflitos da Universidade com a Escola, mas hoje nós conseguimos dialogar. Eu sinto que hoje a Escola vê que não é um projeto da Escola, mas um projeto da Escola junto da Universidade, mas a Universidade está ali no mesmo patamar de discussão. Hoje eu diria que nós estamos mais parceiros.” (Professora – UFSC)

Para professores da UFSC, as diferenças ideológicas entre a UFSC e a Escola provocaram divergências no encaminhamento do Curso. Para eles, embora a universidade não seja unívoca, o grupo da Universidade que está trabalhando com o PRONERA teria uma unidade importante que se diferenciaria em grande medida da perspectiva ideológica colocada pelo Movimento. Este fato teria levado a apresentação por parte da UFSC de outros elementos de outras perspectivas, inclusive a formação ideológica, que nem sempre seriam bem recebidos pela Escola, pois são perspectivas muitas vezes contraditórias.

Para professores da UFSC, a questão ideológica teria gerado conflitos entre a Universidade e o MST, mas que os dois têm conseguido avançar nessa discussão. Para a coordenadora,

“Do ponto de vista ideológico, há uma diferença bem grande da Universidade na construção do Curso. Por isso eu acho importante nós estarmos ali juntos para estar dividindo e estar oxigenando a relação que está tão fechada. Hoje eu vejo que eles estão numa posição de ouvir mais a universidade e aceitar outras questões”. (Professora – UFSC)

Para professores da Escola 25 de Maio, a parte pedagógica gerou e gera conflitos com a Universidade, porque a Escola e o Movimento teriam aquela ansiedade de fazer, de estar fazendo acontecer através da luta, da resistência e a Universidade tem uma visão mais formal mais institucional. Para um professor da Escola 25 de Maio,

“Os trabalhos pedagógicos fugiam da verdadeira necessidade, não é uma divergência de método, mas algumas concepções dentro do mesmo método. Por exemplo dentro dos pontos de acompanhamento dos alunos, a Escola gostaria de estar levantando outras questões nas visitas pedagógicas, do que aqueles que não teriam uma continuidade efetiva e eficiente naquilo que nós queríamos”. (Professor – Escola 25 de Maio)

Outro conflito apontado pela Escola 25 de Maio e já tratado no capítulo 4 refere-se ao não reconhecimento por parte dos outros atores da trajetória da Escola na construção de uma proposta agroecológica. Na abordagem dos professores da Escola 25 de Maio, a UFSC apresentaria dificuldades em reconhecer a experiência prévia da Escola, até porque a Universidade, antes da construção deste Curso, tinha outra prática de realização de projetos dentro do PRONERA.

“Nós temos algumas divergências até porque é diferente o que se concebeu como projeto e discutir com o grupo as especificidades. A experiência que o grupo lá tinha era com a EJA (Educação de Jovens e Adultos), que é outra realidade, e nós já tínhamos uma trajetória e parece que em alguns momentos eles esqueceram

que nós já tínhamos uma trajetória, não era um grupo que recém chega a Universidade para um projeto do nada.” (Professor– Escola 25 de Maio)

Para professores da Escola 25 de Maio, no começo era mais tenso, porque a Universidade não conseguia ter clareza do projeto para seguir na mesma linha, o problema estava na visão do político e do pedagógico. O Movimento já trazia a experiência com alternância do ITERRA e outros espaços do Movimento e isso fazia com que tivessem outra visão, mas não conseguiam potencializar o conflito, para chegar a uma única proposta. Para uma coordenadora do Setor de Educação do Movimento,

“Ainda falta muito nessa construção, ainda estamos nos ajustando, porque a Escola 25 de Maio já tinha toda uma trajetória e aí a universidade veio. É bem complicado, porque tem o estado, o município, tem o INCRA e temos nós.”
(Coordenadora de Educação A – MST)

Embora haja conflitos na relação com a UFSC, integrantes tanto da Escola 25 de Maio quanto da coordenação do Movimento avaliam que houve uma melhora na relação e um avanço na discussão pedagógica, apesar das diferenças que continuam existindo.

“Nós avançamos muito, mas é difícil para a universidade entender nossa linguagem e é difícil para nossos jovens entenderem a linguagem da universidade.”
(Coordenadora de Educação– MST)

Para o MST, apesar dos conflitos com a Universidade, há um interesse da UFSC em compreender o Movimento e avançar na parceria. A universidade busca conhecer os princípios do Movimento e compreender a causa do Movimento. Para coordenadoras do Setor de Educação, a equipe do PRONERA de Santa Catarina é um grupo que quer fazer o trabalho andar e que tem afinidades políticas com o Movimento. Para uma coordenadora do Setor de Educação do Movimento, porém:

“nem o movimento social vai virar universidade, nem universidade vai virar movimento social, mas vão dialogar a partir das suas diferenças.” (Coordenadora de Educação– MST)

A abordagem acima evidencia que há divergências entre a UFSC, a Escola 25 de Maio e o MST na condução do processo pedagógico do Curso, que refletem as diferentes visões de educação. Podemos afirmar que este fato interfere no processo de tradução da Rede e torna a inscrição da UFSC na rede uma tarefa com uma certa complexidade. Porém, a afirmação de que a relação entre eles vem melhorando evidencia um avanço neste processo de tradução.

Outra arena que gera conflitos entra o Movimento e os outros parceiros refere-se ao encaminhamento das questões pedagógicas, administrativas e financeiras do projeto. Tanto para a UFSC, quanto para o INCRA existem questões relativas a prazos, entregas de relatórios, aplicação das verbas, que devem ser seguidas rigorosamente, a fim de que não sofram sanções administrativas.

“Se o objeto do convênio é esse, nós temos que estar com as ações bem concatenadas, para estar cumprindo da melhor forma possível o que foi acordado. Mas como o acordo é assinado entre o INCRA e a universidade, eles têm a preocupação em fazer o que foi acordado. Às vezes eu vejo que há um choque de finalidades, o que acaba deslegitimizando o processo” (Técnico– INCRA)

Para o Movimento, no entanto, existiria a ansiedade de fazer acontecer através da luta de classes, da resistência a um modelo econômico visto como imperialista, e a Universidade teria uma visão mais formal mais institucional, que dificultariam o avanço das propostas político-ideológicas.

“Em alguns momentos, nós conseguimos fazer um bom diálogo, pena que esse excesso de ‘legalidade’ (aspas do informante) atrapalhe muito os projetos.”
(Professor – Escola 25 de Maio)

Assim, atores diferentes apresentam formas de se organizar, de encaminhar suas lutas, apresentam diferentes repertórios culturais etc. Além disso, alguns atores legitimam o poder estabelecido, enquanto outros combatem esse tipo de poder. No conflito apontado acima, fica clara a diferença como o MST

se constrói no confronto com o poder estabelecido, que tanto o INCRA quanto a Universidade representam.

5.4. A Escola 25 de Maio, o MST e a Secretaria Estadual de Educação

No capítulo 3, mostramos que na visão dos técnicos da Secretaria houve um empenho por parte daquela Instituição em estar criando o Curso Técnico na Escola 25 de Maio. Para outros atores, no entanto, o esforço da Secretaria teria sido mínimo, quando não haveria mesmo um descaso pela criação do Curso.

Ainda vários atores não reconhecem a parceria da Secretaria na construção do Curso Técnico em Agroecologia pelo PRONERA. Para coordenadores do Setor de Educação do MST, não haveria a intenção da Secretaria em reconhecer a Educação do Campo, em trabalhar em parceria com o Movimento, não cumprindo, portanto, o seu papel de reconhecer a educação como um todo.

Os relatos de diferentes atores mostraram ainda a ausência da Secretaria na construção do Curso pelo PRONERA. Para estes mesmos atores, apesar dos conflitos apontados, a relação da Secretaria com a Escola 25 de Maio tem avançado nos últimos anos. Para um professor da Escola 25 de maio:

“Ultimamente temos percebido uma demonstração de interesse maior em construir esse curso aqui. O diálogo existe, o que não existe muitas vezes é a concretização daquilo que foi discutido e acertado. Nós esperamos que no ano que vem, conforme os últimos acertos, se oficialize de uma vez por todas o curso técnico em agroecologia via estado. “ (Professor– Escola 25 de Maio)

Vimos ainda em seções anteriores, como a questão da Reforma Agrária é vista de diferentes formas por técnicos da Secretaria. Podemos afirmar que há conflitos na forma como estes técnicos acreditam que deva ser abordada a Reforma Agrária na Rede de Ensino e que, provavelmente, estas visões

interferem na forma como Secretaria de Educação encaminha projetos educativos que envolvem o MST.

Para os técnicos da Secretaria de Educação, a Escola 25 de Maio é da rede estadual e deveria seguir a mesma orientação das outras escolas públicas. Porém, eles reconhecem que a Escola 25 de Maio é uma escola com características diferentes devido à presença do MST e assumem a impossibilidade de enquadrá-la da mesma forma que as outras escolas da rede.

Para técnicos da Secretaria, a Escola 25 de Maio tem todo um outro aparato fora da Secretaria de Estado de Educação. Eles têm toda uma linha de trabalho, mas existe uma política de educação, que orienta o Sistema de Ensino de Santa Catarina e que deveria ser seguida. Para um técnico da Secretaria:

“Eles fazem os questionamentos , eles contestam dentro da visão deles e nós aceitamos tranqüilamente o que eles estão questionando e colocamos que eles têm a visão deles, eles têm a linha de trabalho deles, mas o estado tem muitas escolas e nós temos que seguir essa orientação. Existe então o respeito mútuo, eu entendo o que eles fazem, o trabalho deles e eles entendem que a nossa orientação deve ser única no estado, então a política é de boa vizinhança não há atritos”. (Técnico – Secretaria de Educação)

Embora os técnicos da Secretaria de Educação reconheçam e afirmem não causar problemas a presença do MST na Escola, eles deixam claro nas exposições que a Escola pertence a Rede Estadual de Ensino.

“Ela (Escola 25 de Maio) busca uma identidade, porque na verdade a identidade a priori é a identidade que a Secretaria colocou, mas ela construiu uma identidade própria com o passar do tempo e essa identidade vai no sentido de por exemplo criar mecanismos especiais para a escolha do gestor da Escola, para a seleção dos professores e enquanto ela não se constituir numa escola diferenciada das demais nós não podemos abrir um processo seletivo especial para essa Escola. Nós não podemos contratar um diretor de maneira diferenciada do que acontece nas outras escolas, então ainda existem algumas questões, algumas tensões até em certos aspectos que nós não conseguimos solucionar.” (Técnico – Secretaria Estadual de Educação)

As análises dos técnicos da Secretaria demonstram haver um reconhecimento da presença do MST dentro da Escola 25 de Maio e que tal presença não gera conflitos na relação da Escola com a Secretaria. No entanto, percebemos que eles deixam bem claro que a Escola está vinculada à rede pública de ensino e que, portanto, deve seguir as orientações da Secretaria. Este fato evidencia os conflitos de poder que se estabelecem dentro da Escola 25 de Maio

Apesar da possível transferência de responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação na condução do Curso, os conflitos entre Secretaria de Educação com o MST devido às relações de poder sobre a Escola 25 de Maio são óbvios, com ficou explicitado em várias questões analisadas anteriormente e interfere até mesmo na relação da Escola 25 de Maio e o MST.

Como vimos no capítulo 3, a dificuldade aparece em como entender o papel ocupado por este ator na rede e como se dá o processo de tradução, considerando nossa hipótese de que o MST seja o ator-mundo desta construção. As divergências entre Secretaria e MST com relação à Escola 25 de Maio são claras, e não houve por parte da Secretaria um interesse em participar da Rede, a sua presença deveu-se a questões circunstanciais. Então como inscrever a Secretaria na rede e mantê-la ligada? Segundo Latour (2000), a tradução é uma definição inicial, não está implícito que vai ocorrer uma aceitação pelas demais entidades e que não será verificada a existência de resistências externas.

A seguir, na Tabela 5.1, apresentamos um quadro com os principais conflitos que identificamos neste capítulo.

Tabela 5.1 - Principais Conflitos em Torno da Educação

Atores	Conflitos
Escola 25 de Maio/ MST	-Dificuldades de intervenção do MST nas práticas cotidianas da Escola -Professores militantes e não militantes -Vínculo com a Secretaria de Educação
Escola 25 de Maio/ MST/ UFSC	-Divergências político-ideológicas -Não reconhecimento por parte da UFSC da trajetória de construção da proposta agroecológica do Curso pelo MST e Escola 25 de Maio
Escola 25 de Maio/ MST/ Sec. de Educação	-Disputa de poder sobre a Escola 25 de Maio -As diferentes visões de Reforma Agrária e de Reforma Agrária e educação dentro da Secretaria de Educação

Podemos concluir que se há fortes alianças que garantiram o surgimento e a continuidade da rede, também encontramos conflitos que marcam a sua construção. Embora a tabela não apresente todas as diferentes visões de educação e os conflitos decorrentes destas visões, podemos afirmar que os conflitos sintetizados acima são os que têm maior interferência na condução do Curso e da rede. Podemos ainda concluir que o processo educativo que está sendo gerado no Curso é fruto desta construção, destas diferenças, mesmo sendo o MST o ator-mundo desta rede.

Considerações Finais

A partir da análise levada a cabo em nosso estudo, alguns pontos ficaram explícitos e acreditamos que devam ser observados, pois interferem na constituição do PRONERA como parte de uma política pública de Educação do Campo. A análise, ao ter como foco desvelar as relações de poder entre os atores, traz à discussão a constituição das parcerias para a construção das propostas educativas do PRONERA. Este fato se reveste de especial importância por ser a parceria uma premissa para a realização dos projetos.

O primeiro ponto refere-se, como sugerido em nossa hipótese de pesquisa, à forma em que o MST vem se constituindo como ator-mundo da rede analisada. Ele tem encontrado dificuldades no processo de tradução de seus interesses no controle da rede, devido a diferenças que ainda ocorrem entre os atores sociais envolvidos, especialmente no que se refere às concepções de agroecologia e educação. Traduzir implica criar elos que antes não existiam e que de alguma forma modificam os elementos imbricados. Para Latour, a tradução constitui-se num primeiro momento, que pode se completar ou não. Se houver sucesso na tradução, ela passa a construir uma rede a partir de algumas entidades, em função da semelhança de seus interesses. Porém, como a tradução é uma definição inicial, não está implícito que vai ocorrer uma aceitação pelas demais entidades e que não será verificada a existência de resistências externas.

Podemos então concluir que neste processo a “caixa-preta”, como descrita por Latour, ainda não foi fechada, ou seja, o processo de tradução ainda não se completou, como evidenciam os pontos sintetizados abaixo.

Um problema importante foi identificado em nível institucional. As análises dos posicionamentos do INCRA e da UFSC denotam que há dificuldades no

encaminhamento do PRONERA dentro dessas Instituições, ocasionando o surgimento de conflitos que interferem na execução do Programa segundo as expectativas do MST. Se por um lado há técnicos, professores e alunos que assumiram e se identificaram com a proposta do Programa e travam lutas dentro das Instituições para que o PRONERA seja efetivado com sucesso, haja vista o elevado número de cursos realizados e de alunos atendidos desde o início do Programa no estado de Santa Catarina, por outro nossa análise evidenciou a existência de grupos resistentes à presença do Programa, tanto na UFSC quanto no INCRA.

Na UFSC, as resistências giram em torno da dificuldade de aceitação de que a Universidade se envolva em trabalhos construídos em parcerias com movimentos sociais e, em especial, com o MST, já que para alguns segmentos esse não seria o papel da Universidade. Como vimos, muitas vezes, essas posições dificultam o andamento do Programa, pois elas têm conseqüências administrativas, burocráticas e financeiras. Ainda essas dificuldades não se tornam maiores devido ao fato do PRONERA ser um programa de extensão, tendo menor penetração nas atividades de ensino e pesquisa, consideradas as atividades mais nobres dentro da Universidade. Estas tensões mostram de forma fundamental como o diálogo democrático entre diferentes posições se faz essencial numa instituição como a Universidade. Nem sempre, entretanto, cada um dos setores identificados assume uma atitude de debate e diálogo aberto sobre as diferenças nas visões do papel social desta instituição.

No INCRA pudemos constatar as divergências quanto ao papel e à vinculação do PRONERA ao Órgão. Como vimos, as diferentes visões interferem na forma como o PRONERA é encaminhado dentro do INCRA e na importância dada ao Programa. Em nosso estudo não levantamos evidências suficientes para discutir se o PRONERA deveria ser um programa vinculado ao INCRA ou não, mas acreditamos que esta é uma questão fundamental que deveria estar sendo explorada em estudos posteriores, pois interfere no fato do PRONERA estar

sendo construído com vistas a se tornar uma política pública nacional de Educação do Campo.

Com relação à Escola 25 de Maio, a presença forte do MST e o vínculo com a rede pública de educação de Santa Catarina geram conflitos de difícil solução que interferem na construção do Curso Técnico em Agroecologia. São duas visões de mundo e de educação diferentes que convivem no mesmo espaço, interferem em todo o processo, e não vão deixar de conviver na Escola 25 de Maio. Mesmo que o Estado venha a assumir o Curso Técnico como uma política pública, tornando talvez desnecessária a construção do curso via PRONERA, o MST continuará a ter uma presença marcante na Escola. Se por um lado, os técnicos da Secretaria afirmam que a Escola 25 de Maio faz parte do sistema público de educação do estado e, portanto, deve seguir as mesmas orientações das outras escolas, por outro, o MST também compreende que a Escola é um espaço do Movimento, que nasceu junto com a luta do MST no estado, que segue a orientação política, pedagógica e ideológica do Movimento, tendo um papel estratégico para o fortalecimento da proposta pedagógica e ideológica do MST no estado. Esta tensão poderia vir a gerar fortes dificuldades que ameaçariam o fechamento da rede, porém os dados evidenciaram também que essas divergências vêm se reduzindo.

Outra questão ligada ao não fechamento da rede refere-se ao afastamento da Rede PERMEAR na condução do Curso Técnico. A Rede PERMEAR teve um papel importante na construção da Matriz Curricular bem como na capacitação da comunidade escolar para a execução do Curso. Porém conflitos levaram-na a se distanciar da Rede constituída na execução do Curso. Acreditamos que as dificuldades de lidar com a falta de recursos materiais e humanos na construção cotidiana do Curso intervêm mais neste afastamento do que propriamente diferenças ideológicas com o MST ou intransigência por parte da Rede PERMEAR, devido ao não cumprimento das propostas permaculturais na Escola 25 de Maio.

Na constituição da rede o processo de tradução também está tendo dificuldades em se completar, devido às questões que envolvem as diferentes perspectivas de agroecologia e educação dos atores.

A própria aceitação da agroecologia como modelo de desenvolvimento rural gera sérias divergências. O MST adotou este modelo e vem enveredando esforços, desde a década de 90, para que seja assumido nos assentamentos da Reforma Agrária. Mas ainda há bastante dificuldade de adoção desta perspectiva nos assentamentos e vários motivos foram apontados como causadores da resistência por parte dos agricultores. Entre eles estariam: o hábito fortemente arraigado de utilização de práticas de agricultura convencional, o distanciamento da liderança do MST da prática agroecológica nos assentamentos, isto é, os dirigentes são vistos mais como líderes políticos do que como modelos de agricultores agroecológicos e o fracasso de experiências prévias com a agroecologia.

Esse quadro se reflete na Escola 25 de Maio e na construção do Curso Técnico. Há divergências dentro da comunidade escolar sobre a adoção da agroecologia como proposta curricular. Embora alguns atores afirmem que houve uma redução da resistência à proposta, vimos em nossa pesquisa que estas questões ainda geram conflitos, que se manifestam no encaminhamento do Curso Técnico e na relação entre os atores.

Esse quadro de conflitos tem impactos também na dificuldade identificada entre os alunos em desenvolverem práticas agroecológicas em seus assentamentos no tempo comunidade. Mesmo os alunos que efetivaram essas práticas não conseguiram, na maioria das vezes, ampliar para o assentamento, ficando a experiência restrita à sua propriedade.

Ainda a análise da agroecologia como uma construção sócio-ambiental leva-nos a entendê-la como tendo diversas definições e não um conceito único, bem definido com claros contornos. Estas características permitem compreender os diversos conflitos aqui apontados que foram gerados em torno da questão

agroecológica. Diferentes visões de agroecologia foram expostas, muitas delas de acordo com a visão predominante na instituição a que estão ligados os nossos informantes, outras ligadas a questões ideológicas e algumas refletindo pontos de vista individuais.

Para o MST, a agroecologia está totalmente integrada à visão ideológica do Movimento. Mais que um modelo de desenvolvimento rural, a agroecologia é o caminho para a construção de uma nova sociedade, com outras relações sociais e ambientais. Questões pragmáticas estão presentes na compreensão da agroecologia, mas o caráter ideológico tem uma presença forte nesta definição. Esta visão tem uma repercussão marcante no Curso, como vimos ao analisar a visão de alunos e professores da Escola 25 de Maio.

A predominância desta visão nesse grupo é mais uma evidência do papel de ator-mundo do MST na rede. Este movimento social está conseguindo tornar presente a sua visão de agroecologia e as suas posições. Porém, como as análises evidenciaram, esse processo de tradução não se dá sem divergências; mesmo entre alunos e professores da Escola 25 de Maio observamos conflitos em torno da proposta agroecológica.

Entre os outros atores sociais participantes da rede também há choques com a visão de agroecologia do Movimento, o que dificulta o processo de tradução. A Rede PERMEAR destaca a questão do auto sustento, como ponto central da proposta agroecológica, seguindo os princípios da permacultura. Para a Rede PERMEAR, o que seria revolucionário na proposta é mostrar a possibilidade de independência do mercado. Esta visão não é compartilhada por outros atores. Ao contrário, a questão da comercialização esteve bastante presente nas abordagens, algumas até destacando o custo mais elevado dos produtos agroecológicos como um fator positivo.

Além disto, esta questão sobre como garantir um “processo revolucionário” em relação às estratégias produtivas é o grande conflito entre a Rede PERMEAR e o MST. Para o MST a permacultura é uma técnica, mas que não teria a mesma

perspectiva de mudança social que a do MST. Para a Rede PERMEAR, a permacultura envolve também uma concepção de mundo que visa uma mudança da sociedade, mas esta é diferente em muitos aspectos da visão do MST. Essas visões concorrentes dificultam o processo de tradução do ponto de vista dos interesses do MST, mas como afirmamos acima, tanto quanto as visões divergentes, as dificuldades materiais, humanas, pedagógicas e os conflitos de poder no encaminhamento do Curso levaram ao afastamento da Rede PERMEAR.

No Capítulo 5 examinamos como as diferentes concepções de educação levam a conflitos entre os atores, embora as análises tenham evidenciado também que as divergências são bem menores que as geradas pela agroecologia. Este fato leva-nos a afirmar que este é o principal fator de aglutinação da rede, o que permite manter os atores envolvidos no projeto. O MST vem conseguindo maior êxito no processo de tradução no que se refere a essa questão, transmitindo os seus princípios educativos aos outros atores.

Observamos, porém, que existem conflitos entre a Escola 25 de Maio e o MST com a UFSC, devido a visões diferentes de educação, sociedade e política implícitas nas práticas sociais desses atores. Essas divergências dificultaram o diálogo entre os atores, algumas vezes interferindo na construção pedagógica cotidiana do curso. Se no caso da agroecologia os conflitos surgem da imprecisão do que se quer, na questão da educação as divergências são mais claras, pois são mais explícitos o papel da ideologia e as diferentes visões de mundo. Desta maneira, a educação passa a ser do ponto de vista do MST o instrumento para construir uma nova sociedade e do ponto de vista dos professores da UFSC um instrumento de inclusão social.

Entre a Secretaria de Educação, com o MST e a Escola 25 de Maio também identificamos e analisamos conflitos que vão além das disputas de poder que se restringem à ocupação do espaço da Escola. Podemos concluir que as diversas formas como é tratada a Reforma Agrária dentro da Secretaria também interferem neste quadro. Observamos que o avanço ou o retrocesso da

implantação do Curso Técnico na Escola como uma política pública de educação do estado para o campo está fortemente influenciada pelas relações de poder dentro da Secretaria, vinculadas às diferentes visões de educação, de Reforma Agrária e do papel que a Educação do Campo deve ocupar na Rede Pública de Ensino.

Desta maneira, os conflitos em torno dos significados de educação e agroecologia interferem profundamente na construção da rede. Paradoxalmente, ao mesmo tempo que foram os dois pontos que justificaram a reunião dos atores na rede, são também os aspectos que dificultam o seu fechamento. Porém, como constatamos em diversos depoimentos, esses conflitos têm diminuído, o que talvez possa ser entendido como um avanço no fechamento da rede e na consolidação do MST como ator-mundo.

Devemos esclarecer aqui que a consolidação do MST como ator-mundo da rede não necessariamente significa que os conflitos cessarão e que a avaliação do processo pelos outros atores será semelhante à do ator-mundo. Isto não significa algo negativo para a rede. Estamos aqui lidando com questões educacionais, e justamente por isto a abertura para as diferenças e para assumir o conflito como parte das relações sociais é saudável. Outros conflitos podem emergir com a consolidação do MST como ator-mundo, se não houver uma preocupação constante do Movimento em intensificar o diálogo democrático. Neste sentido, é importante que o MST considere que, apesar do PRONERA ser um programa nacional, as experiências em cada região tem características culturais, sociais, políticas, econômicas e ambientais peculiares.

Neste sentido, pode ser útil comparar o quadro aqui analisado em Santa Catarina com o que conhecemos no DF, a partir da nossa experiência na construção de projetos vinculados ao PRONERA, e onde as redes formadas a partir desses projetos assumem diferentes configurações, em função das características culturais, sociais e políticas da região. A partir dessa constatação,

observamos a presença de dois fatores fundamentais no processo de construção das redes.

Um primeiro fator refere-se à forma como os movimentos sociais do campo estão organizados e estabelecem relações com seus potenciais parceiros, podendo estimular ou desencorajar este envolvimento. Como exemplo podemos citar a participação de outros departamentos dentro da universidade, de outras instituições ligadas à pesquisa e assistência técnica no campo. Diferentes atores, com diferentes perspectivas e capacidades institucionais, podem se tornar um fator de enriquecimento e fortalecimento das propostas. Na rede analisada constatamos, apenas, o envolvimento dos atores previstos e o engajamento limitado de outros atores, lembrando ainda que a entrada da Secretaria na rede se deve muito mais a questões circunstanciais do que ao interesse em construir o projeto.

Um segundo fator a ser considerado refere-se ao objetivo principal do PRONERA de desenvolver propostas educativas que fortaleçam o desenvolvimento sustentável dos assentamentos. Partindo do pressuposto de que sustentabilidade é um conceito socialmente construído que sofre constantes variações nos contextos em que é utilizado, podendo enfatizar diferentes valores e interesses, as condições locais para a realização de ações do PRONERA devem ser observadas. Em nosso estudo a opção por um modelo de desenvolvimento sustentável de base agroecológica num estado em que a tradição agrícola se vincula fortemente as práticas de agricultura convencional cria a necessidade de um processo pedagógico que explicita as diferenças entre os dois modelos de forma a permitir aos alunos transitar criticamente entre as diferentes práticas e vislumbrar as possibilidades na sua realidade concreta. Se esse debate não for aprofundado, corre-se o risco de transformar a agroecologia num discurso inócuo, ideológico ou mistificado ao invés de ser um propulsor de ações que promovam de forma democrática o diálogo para atingir o desenvolvimento sustentável dos assentamentos.

Os fatores analisados acima evidenciam a importância do referencial teórico-metodológico adotado neste estudo. A Teoria do Ator Orientado em Situação de Interface e do Ator Rede, ao desvelar as relações de poder entre os atores, trazendo à tona os conflitos e as alianças que envolvem esses processos, podem vir a fortalecer o diálogo sobre os conflitos e diferenças, o que entendemos ser fundamental para garantir uma participação efetiva dos diversos atores envolvidos e para estimular a entrada de outros na construção dos projetos educativos.

Essas teorias mostram também como o conhecimento que está sendo gerado nesses processos educativos é algo novo que não pode ser previsto por nenhum ator. Daí a necessidade de fortalecimento do diálogo entre os atores, o que garantirá que o conhecimento gerado seja uma construção aberta, resultado do encontro das diferentes posições.

Por fim podemos afirmar que as questões apontadas acima mostram claramente os problemas que a nosso ver dificultam o fechamento da rede e que necessitam de uma intensificação do diálogo entre os atores para que a rede se feche e o Curso se torne uma “caixa-preta”. Mas também trazem à luz as possibilidades que os projetos do PRONERA têm de construir propostas educativas consistentes, efetivamente participativas, se os conflitos são assumidos como parte das relações sociais cotidianas. O debate sobre essas diferenças pode contribuir para o avanço da construção de propostas educativas.

O PRONERA já vem cumprindo um papel fundamental e de grande amplitude nos processos educativos dos assentamentos, como os números apresentados indicaram, o fortalecimento do diálogo entre os atores torna-se um importante passo para garantir que o PRONERA se constitua assim num caminho seguro para a construção de políticas públicas de Educação do Campo.

Bibliografia

- ALMEIDA, M. C. Concepções de natureza e conflitos pelo uso do solo em Paraty/RJ: uma abordagem através da noção de redes sociotécnicas. In: II Encontro Nacional de Economia Ecológica, 1997, São Paulo. Anais do II Encontro Nacional de Economia Ecológica, 1997.
- ALTIERI, M.A. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. Editorial Nordan Comunidad, Montevideo, 1999.
- ARAÚJO, Severina G. de. O PRONERA e os Movimentos Sociais: Protagonismo do MST. In Andrade et al (orgs) **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: Uma Avaliação de Educação na Reforma Agrária**. Brasília: PRONERA, 2004.
- ARCE, Alberto and LONG, Norman. The Dynamics of Knowledge: Interfaces between Bureaucrats and Peasants. LONG, Norman. From paradigm lost to paradigm regained? In: Norman Long Ann Long (eds) **Battlefields of Knowledge – The Interlocking of Theory and Practice in Social Research and development**. Routledge, London and New York, 1992.
- AZEVEDO, Alessandro A. Traçando Caminhos e Descaminhos de um Processo de Educação no Meio Rural: Reflexões a Partir de uma Experiência do PRONERA no Rio Grande do Norte. Revista da FAGED, nº 05, 2001.
- AZEVEDO, Fernando de. **A Educação e Seus Problemas**. São Paulo: Melhoramentos, 1962, 4ª edição.
- BELTRAME, Sônia et al. Universidade e Movimento Social: Interação entre Sujeitos Educadores. In Beltrame, S. et al (orgs) **Educação de Jovens e Adultos: estudos e práticas do campo**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2004.

Boletim de Educação Nº 09 do MST- dezembro de 2004.

BRANDENBURG, A. Movimento agroecológico: trajetória, contradições e perspectivas. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, Curitiba, N.6, p. 11-28, 2003.

CALAZANS, Maria Julieta Costa, CASTRO, Luiz Felipe Meira de, SILVA, Hélio R. S. Questões e Contradições da Educação Rural no Brasil. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz. **Educação Rural no Terceiro Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural – Traços de Uma Trajetória. In: THERRIEN, Jacques, Damasceno, Maria Nobre. **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli S. **Educação Em Movimento: formação de educadores e educadoras no MST**. Petrópolis RJ: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004 (3ª ed.).

CALDART, Roseli S. Elementos para a Construção de um Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: Molina, Mônica C., Jesus, Sônia Meire Azevedo de (org.). **Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5)

CALLON, Michel. The Sociology of an actor-network: the case of electric vehicle. In M. Callon, j. Law e A Rip (eds), **Mapping the dynamics of science and technology. Sociology of science in the real world**. London: The Macmillan Press, 1986.

CHAMBERS, Robert and PRETTY, Jules N. Towards a learning paradigm: new professionalism and institutions for agriculture. In Scoones, I. And Thompson, J. (eds) **Beyond Farmer First: Rural People's Knowledge, Agricultural Research and Extension Practice**. London: Intermediate Technology Publications, 1994.

COOKE, Bill e KOTHARI, Uma (eds), **Participation: the new tyrant?**. London: Zed Books, 2001.

CORTEZ, C., CORREA, C., MOREIRA, V. (ORG.). **Bionatur: sementes patrimônio dos povos a serviço da humanidade**. Bionatur: 2006.

DAMASCENO, M. N. Estado da Arte na Educação Rural no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 74-91, 2004.

Di PIERRO, Maria Clara e ANDRADE, Maria Regina. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva – Dados Básicos para uma Avaliação, *Relatório Técnico*, PRONERA, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: Molina, Mônica C. (org.) **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERT Neto, João e GUIVANT, Júlia S. Conflitos ambientais na formação da rede sócio-técnica: o caso da piscicultura orgânica. In GUIVANT, Júlia S et al. (org.) **Desenvolvimento e Conflitos no Ambiente Rural**. Florianópolis: Insular, 2005.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOERSTE, Erineu et al. Professores, Sem-Terra e Universidade: Qual Parceria? In: Andrade et al (orgs) **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: Uma Avaliação de Educação na Reforma Agrária**. Brasília: PRONERA, 2004.

FONSECA, Maria Teresa Lousa da. **A Extensão Rural no Brasil, Um Projeto Educativo para o Capital**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FRAGOSO, Maria B. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: a responsabilidade social da Universidade. Dissertação de Mestrado/ Programa de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

- FREIRE, L. L. Seguindo Bruno Latour: notas para uma antropologia simétrica. Comum (Rio de Janeiro), v. 11, p. 46-65, 2006.
- FREITAS, Helana C. A. et al. Análise da Trajetória dos Alunos do Curso de Especialização e Extensão em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável da Reforma Agrária. In: Anais do I Encontro da ANPPAS, Indaiatuba, SP, 2002.
- FREITAS, Helana C. A. et al. Curso Técnico Profissionalizante em Agropecuária e Desenvolvimento Sustentável. In: Anais do II Encontro da ANPPAS, Campinas, SP, 2004.
- FREITAS, Helana C. A. et al. Promoting Participation in Rural Development: na experiment with specialization and extension course in field education and sustainable development of settlements. In: X World Congress of Rural Sociology and XXXVIII Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural. Rio de Janeiro, RJ, 2000.
- FREITAS, Helana C. A. et al. Uma Prática Tecida entre Sujeitos Educadores. In Beltrame, S. et al **(orgs) Educação de Jovens e Adultos: estudos e práticas do campo**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2004.
- FREITAS, Helana C. A. et al. Uma Proposta de Ensino Agroecológica para Jovens Assentados/as de Santa Catarina. In: II Jornada de Estudos em Assentamentos Rurais, Campinas, SP, 2005.
- FURTADO, Eliane D. P. Estudo sobre a Educação para a População Rural no Brasil. In: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estudio_educacion_poblacion_rural_brasil.pdf (acessado em: 16/09/2006).
- GIDDENS, Anthony. **As Conseqüências da Modernidade**. São Paulo: Ed. Da Universidade Estadual Paulista, 1991.
- GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- GUIVANT, Júlia S. Heterogeneidade de conhecimentos no desenvolvimento rural sustentável. Cadernos de Ciência e Tecnologia (EMBRAPA/ Brasília), Vol. 14, nº 3, set/dez 1997: pp.411-448.

- GUIVANT, Júlia S. Os Debates entre realistas e construtivistas sociais na sociologia ambiental: implicações para o desenvolvimento rural sustentável e participativo. VI Congresso da Associação Latino americana de Sociologia Rural (ALASRU). Porto Alegre, 25 a 29 de novembro de 2002.
- GUIVANT, Júlia S.; MIRANDA, C. As Duas Faces de Jano: agroindústrias e agricultura familiar diante da questão ambiental. Cadernos de Ciência e Tecnologia. Brasília: Embrapa, v. 16, nº 3 set/dez 1999.
- HANNIGAN, John A.. **Sociologia ambiental. A formação de uma perspectiva social**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- IRWIN, Alain. **Sociology and the environment. A critical introduction to society, nature and knowledge**. Londres: Polity Press, 2001.
- JESUS, Sônia M. S. Azevedo de. **Navegar é Preciso, Viver é Traduzir Rumos**. Aracaju: UFS (Tese de Doutorado), 2003.
- KOLLING, Edgar Jorge et all. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Editora da UNB, 1999.
- LATOUR, Bruno e WOOLGAR, Steve. **A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.
- LATOUR, Bruno. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.
- LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**, Rio de Janeiro, Ed. 34, 1994;
- LAW, J. "Notes on the theory of the actor network: ordering, strategy and heterogeneity". In: Systems Practice Vol.5, Nº 4, p.p. 379 – 393. 1992.
- LEITE, Sérgio, HEREDIA, Beatriz, MEDEIROS, Leonilde et al. **Impacto dos assentamentos: um estudo sobre o meio rural brasileiro**. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural; São Paulo: Editora UNESP, 2004.

LONG, Norman. **Development sociology: actor perspectives**. London and New York: Routledge, 2001.

LONG, Norman and VILLAREAL, Magdalena. The Interweaving of Knowledge and Power in Development Interfaces. In Scoones, I. And Thompson, J. (eds). **Beyond Farmer First: rural people's knowledge, agricultural research and extension practice**. Intermediate Technology Publications 1994.

LONG, Norman. Actor-oriented Approach to Development Intervention. Background paper prepared for APO Meeting. Tokyo 22-26 April, 2002.

LONG, Norman. Agency and Constraint, Perceptions and Practice: A Theoretical Position. In: Haan, H. and Long, Norman (eds) **Images and Realities of Rural Life**. Van Gorcum, Netherland, 1997.

LONG, Norman. From paradigm lost to paradigm regained? In: Norman Long Ann Long (eds) **Battlefields of Knowledge – The Interlocking of Theory and Practice in Social Research and development**. Routledge, London and New York, 1992.

LONG, Norman. The Multiple Optic of Interface Analysis. UNESCO Background Paper on Interfaces Analysis, October 1999.

LONG, Norman. Introduction: the raison d'être for studying rural development interface/ Conclusion: theoretical reflections on actor, structure and interface. In Norman Long (ed.) *Encounters at the Interface – a perspective on social discontinuities in rural development*. Wageningen: Agricultural University, 1989.

LONG, Norman and PLOEG, Jan D. Van Der. Reflections on Agency, Ordering the Future and Planning. In *Search of the middle ground: essays of planned development*. Georg E. Frerks and Jan H. B (ed.). den Ouden. Wageningen: Agricultural University, Department of Sociology, 1995.

MACHADO, Carlos Saldanha ; TEIXEIRA, Márcia O. Descoberta, Invenção e Inovação Segundo os Estudos Sociais Anglo-Saxões e Europeus das Ciências. *Datagrama zero* (Rio de Janeiro), v. 8, p. abr/2007, 2007.

Manual de Operações – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília, abril de 2004.

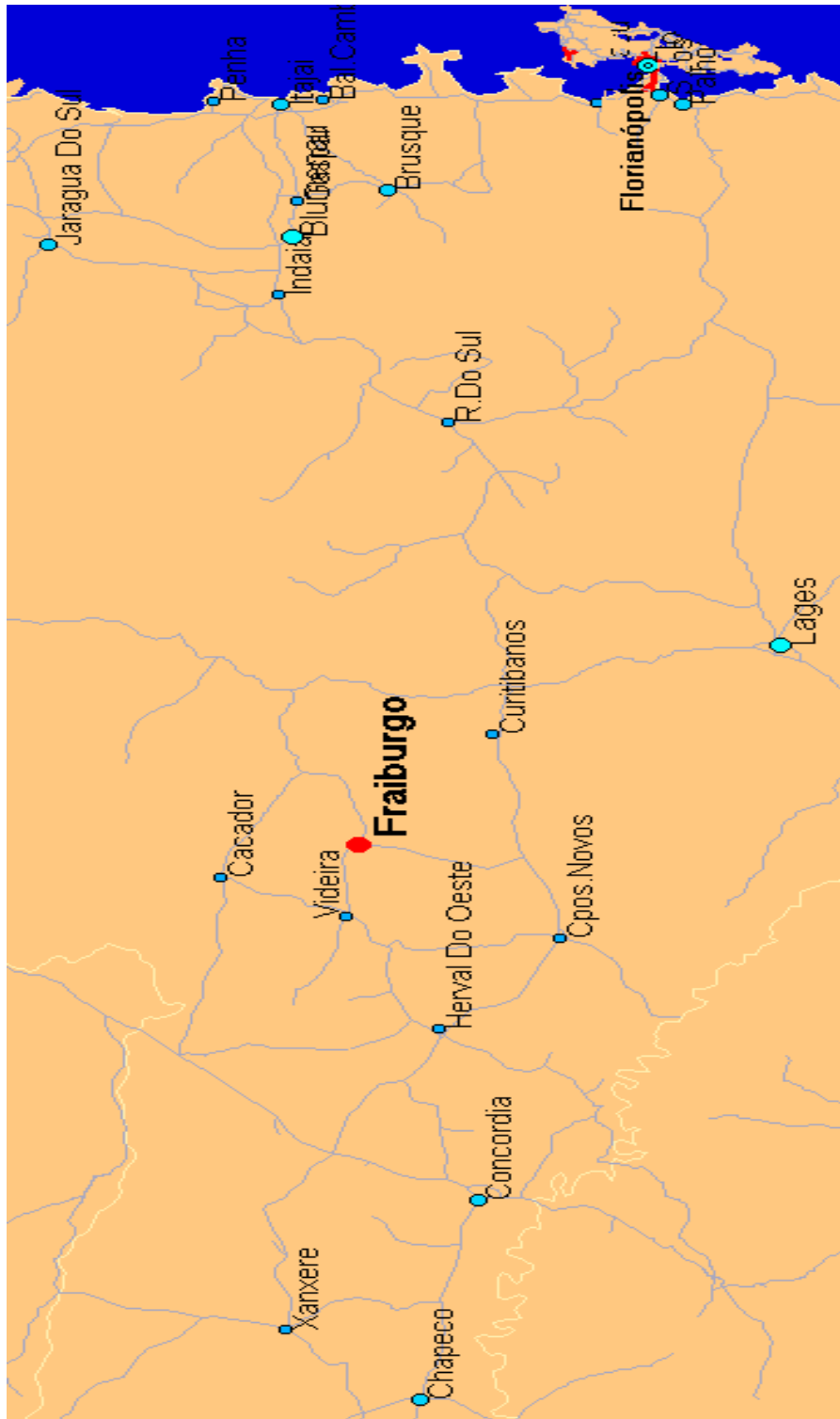
- MIOR, Luiz Carlos e GUIVANT, Júlia S.. Redes Sócio-Técnicas: uma nova abordagem para o estudo dos processos de mudança social e desenvolvimento rural. In **Desenvolvimento e Conflitos no Ambiente Rural**. Florianópolis: Insular, 2005.
- MOLINA, Mônica Castagna. A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável. Tese de doutorado/ Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável. Brasília, novembro de 2003.
- MOLINA, Mônica Castagna. O PRONERA como Construção Prática e Teórica da Educação do Campo. In: In: Andrade et al (orgs) **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: Uma Avaliação de Educação na Reforma Agrária**. Brasília: PRONERA, 2004.
- MORISSAWA, Mitsue. **A História da Luta pela Terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- MST. **Princípios da Educação no MST. Caderno de educação**. nº8. São Paulo. MST, 1999.
- NAVARRO, Zander. "Mobilização sem emancipação"- as lutas sociais dos sem-terra no Brasil. In Boaventura de Sousa Santos (org.) **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1987, 2ª ed.
- PRETTY, Jules N. **Regenerating Agriculture: Policies and Practice for Sustainability and Self-Reliance**. London: Earthscan Publications Limited, 1995.
- RUSCHEL, Vanderci B.. Pedagogia da organização coletiva: a cooperativa dos estudantes da Escola Agrícola 25 de Maio. In VENDRAMINI, Célia R.(org.). **Educação em movimento na luta pela terra**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.
- SCHWARTZMAN, Simon. **Os Dinossauros de Roraima** (ou a sociologia da ciência e da técnica de Bruno Latour). Novos Estudos – CEBRAP, nº 39, julho de 1994, pp.172-179.

SILVA, Maria do S. Da Raiz à Flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: Molina, Mônica C. (org.) **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SILVA, Rita de Cássia Curvelo. **Os Sem-Terra o Desejo de Aprender**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2000.

Anexos

A. Localização de Fraiburgo



B. Roteiro de Entrevistas

Roteiro das entrevistas - INCRA

Ator	Entrevistado	Questões
INCRA	Superintendente Assegurador do PRONERA	Como foi a criação do PRONERA em Santa Catarina? (resgate histórico). Qual o papel do INCRA nesse processo? Como dar lugar para a educação em um espaço técnico? Como foi a construção do curso agrotécnico da Escola 25 de Maio? Qual foi o papel do INCRA nessa criação? Qual é a relação que o INCRA estabelece com os seguintes parceiros na construção do curso agrotécnico: <ul style="list-style-type: none">• Universidade• MST• Escola 25 de Maio• Secretaria de Educação• Rede Permeiar Quais as principais dificuldades em lidar com os parceiros? Como o INCRA vê a construção do curso agrotécnico, dentro de uma proposta agroecológica? Você acredita que o curso agrotécnico interferirá no desenvolvimento sustentável dos assentamentos? Como? Qual o papel da educação na reforma agrária e na sociedade atual?

Roteiro das entrevistas - Universidade

Ator	Entrevistado	Questões
Universidade	Coordenador do projeto	<p>Como você define educação? Como você se envolveu com a educação do campo? Qual o papel da educação na Reforma Agrária? Qual o papel da universidade na construção dos projetos? Com quais parceiros você estabelece contato? Qual tem sido a contribuição de cada parceiro aos projetos? Quais as conseqüências da universidade coordenar os projetos? Quais as maiores dificuldades na construção dos projetos? Qual o papel dos alunos universitários no processo? Qual a o significado que esses projetos assumem na extensão universitária? Qual o papel dos movimentos sociais na construção dos projetos? Você participa de algum movimento social do campo? Esses projetos influenciam o desenvolvimento sustentável nos assentamentos? Como?</p>
	Professores	<p>Como você define educação? Como você se envolveu com a educação do campo? Qual o papel da educação na Reforma Agrária? Qual o papel da universidade na construção dos projetos? Com quais parceiros você tem contato? Como a universidade é recebida nos assentamentos pelos alunos dos cursos? Como é a sua relação com os alunos do curso? Qual a participação dos movimentos sociais na construção dos projetos? Quais as maiores dificuldades na execução dos projetos? Você participa de algum movimento social do campo? Esses projetos influenciam o desenvolvimento sustentável nos assentamentos? Como?</p>

<p>Alunos da universidade</p>	<p>Como você define educação? Como você se envolveu com a educação do campo? Qual o papel da educação na Reforma Agrária? Qual o papel da universidade na construção dos projetos? Com quais parceiros você tem contato? Como a universidade é recebida nos assentamentos pelos alunos dos cursos? Como é a sua relação com os alunos do curso? Qual a participação dos movimentos sociais na construção dos projetos? Quais as maiores dificuldades na execução dos projetos? Você participa de algum movimento social do campo? Esses projetos influenciam o desenvolvimento sustentável nos assentamentos? Como?</p>
-------------------------------	---

Roteiro das entrevistas – Movimentos Sociais

Ator	Entrevistado	Questões
Movimentos Sociais	<p>Coordenador local do movimento</p> <p>Coordenador de educação</p>	<p>Qual a importância da educação para o MST? (resgate histórico)</p> <p>Qual o papel da educação na reforma agrária e na sociedade atual?</p> <p>Qual o papel ocupado pelo PRONERA na construção dos projetos educativos do MST?</p> <p>Como o MST se envolveu com a construção da proposta do curso técnico em agropecuária da Escola 25 de Maio?</p> <p>Na construção do curso, como é a relação do MST com os seguintes parceiros:</p> <ul style="list-style-type: none"> • INCRA • Universidade • Escola Agrícola 25 de Maio (professores e alunos) • Secretaria de Educação • Rede Permeiar <p>Quais as maiores dificuldades na relação com os parceiros?</p> <p>Você concorda que a universidade seja o melhor parceiro para coordenar os projetos? Por quê?</p> <p>Como o MST vê a construção de uma proposta agroecológica na Escola 25 de Maio?</p> <p>Você acredita que o projeto agrotécnico influenciará o desenvolvimento sustentável nos assentamentos? Como?</p>

Roteiro das entrevistas – Escola Agrícola

Ator	Entrevistado	Questões
Escola Agrícola	Diretor	<p>Como você define educação?</p> <p>Como você se envolveu com a educação do campo?</p> <p>Qual o papel da educação na Reforma Agrária?</p> <p>Com quais parceiros do projeto você tem contato?</p> <p>Os movimentos sociais participam do projeto na escola? Como?</p> <p>Como a universidade participa da execução dos projetos dentro e fora da escola?</p> <p>Houve mudanças na escola com a realização do curso do PRONERA?</p> <p>Como se estabelece a relação entre professores da escola e da universidade?</p> <p>Você participa de algum movimento social do campo?</p> <p>Quais as alterações ocorridas na escola com o desenvolvimento de uma proposta agroecológica?</p> <p>Esses projetos influenciam o desenvolvimento sustentável nos assentamentos? Como?</p>
	Professores	<p>Como você define educação?</p> <p>Como você se envolveu com a educação do campo?</p> <p>Qual o papel da educação na Reforma Agrária?</p> <p>Você tem contato com outros parceiros do curso?</p> <p>Como é a relação entre vocês?</p> <p>Você participa de algum movimento social do campo?</p> <p>Como participa do movimento?</p> <p>Quais as alterações ocorridas na escola com o desenvolvimento de uma proposta agroecológica?</p> <p>Esses projetos influenciam o desenvolvimento sustentável nos assentamentos? Como?</p>

Alunos	Como foi sua trajetória no assentamento? Você nasceu no assentamento? Você participou da conquista da terra?	Avaliações, trabalhos de curso
--------	---	-----------------------------------

Roteiro das entrevistas – Rede Permeiar

Ator	Entrevistado	Questões
Rede Permeiar	professores	<p>Faça um resgate da trajetória da Rede Permeiar e dos seus principais objetivos.</p> <p>Como foi o envolvimento da Rede Permeiar na construção do curso agrotécnico da Escola 25 de Maio e qual tem sido sua contribuição?</p> <p>Com quais parceiros do curso você se relaciona? Como se dá essa relação?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Universidade • MST • INCRA • Escola 25 de Maio • Secretaria de Educação <p>Quais são os atores principais na construção do curso? Por quê?</p> <p>Quais são as maiores dificuldades na construção do curso?</p> <p>Qual a importância de se desenvolver uma proposta agroecológica em uma escola técnica?</p> <p>Qual tem sido a receptividade à proposta agroecológica por parte da Escola e do MST?</p> <p>Esse projeto poderá influenciar o desenvolvimento sustentável dos assentamentos? Como?</p> <p>Qual o papel da educação na Reforma agrária e na sociedade atual?</p>

Roteiro das entrevistas - Secretaria Estadual de Educação

Ator	Entrevistado	Questões
Secretaria Estadual de Educação	Coordenador de Ensino Profissional	<p>No estado como se configura o quadro das escolas agrotécnicas?</p> <p>Como se configura a Escola 25 de Maio dentro desse quadro?</p> <p>Como vem sendo discutida a construção do curso técnico em agropecuária da Escola 25 de Maio dentro da rede pública estadual?</p> <p>Como a Instituição está vendo o fato do curso técnico estar sendo promovido pelo PRONERA?</p> <p>Qual tem sido a contribuição da Secretaria para a realização do curso técnico?</p> <p>Qual a relação que a Instituição estabelece com o MST?</p> <p>Qual a relação que a Instituição estabelece com a Escola 25 de Maio?</p> <p>A Secretaria estabelece relações com outros parceiros do PRONERA? Quais?</p> <p>Como a Secretaria está vendo a construção de uma proposta agroecológica na Escola?</p> <p>Qual o papel da educação na reforma agrária e na sociedade atual?</p>

C. Exemplos de Questionários dos Alunos

Idade: 16 anos

Sexo: Feminino

1. O que tu entendes por agroecologia?

Agroecologia é uma forma de fazer trabalhos e experiências sem prejudicar o meio ambiente ter propostas para que ajude a terra e que assim o meio ambiente continue com as pessoas e que tudo o que a gente faz é natural para poder aproveitar o que a natureza oferece, porque se cada um contribui-se com o meio ambiente não estaríamos passando dificuldade porque a natureza ajuda quem ajuda ela e esperamos que tenha bastante gente que possa pensar e se conscientizar que agroecologia é vida.

2. O que tu pretendes fazer quando terminares o curso?

Quando eu terminar o curso eu pretendo implementar tudo o que ~~foi~~ foi aprendido na propriedade do meu pai para que assim a terra possa se recuperar.

E se for possível que eu possa encontrar um emprego de técnica aqui na escola ou na minha cooperativa do meu município.

Idade: 20 anos

Sexo: Masculino.

1. O que tu entendes por agroecologia?

Tudo o que estamos fazendo para nossa sobrevivência, sem agredir a natureza preservando e conservando o pouco do que nos resta, as variedades de sementes, as espécies nativas, as animais selvagens. A plantação de grãos sem ser preciso mexer muito com o solo, sem usar agrotóxicos e outros tipos de Nutrientes fabricados em fábricas que não são renováveis. E por último Agroecologia é viver no campo junto a natureza.

2. O que tu pretendes fazer quando terminares o curso ?

Se houver uma vaga em meu município para trabalhar com os assentados tudo bem, caso contrário irei trabalhar e me dedicar na minha propriedade.

Idade: 18 anos

Sexo: feminino

1. O que tu entendes por agroecologia?

Agroecologia vem de agroecológico, uma alimentação saudável, sem transgênicos. É pensar e pensar bem pelo fato que viver e viver mais tempo. Antigamente nossos familiares não conheciam transgênicos e muito menos venenos químicos. Mas tem o passar dos anos com a política as mercearias e supermercados do agronegócio tudo isso foi crescendo e sendo esportado. É sempre tem aquele que é diferente acha bom pra ele e utiliza com isso nada mais é o agroecológico. Mas com os danos falta de recursos pra fazer a nova vida a agroecologia.

2. O que tu pretendes fazer quando terminares o curso?

Ainda não tenho ideia talvez me mudar para outra cidade voltar com meu ex-marido e começar minha vida. Se seguir a ideia de agroecologia ir para a lida de um pedaço de chão entrar no movimento na organicidade e na minha propriedade tentar fazer mandalas, contêineres de ervas, etc e continuar evitando produtos transgênicos, plantando o próprio alimento, e fazendo com que realmente a agroecologia funcione. Não sei se vou fazer faculdade quero ser feliz.

Idade: 16 anos

Sexo: Feminino

1. O que tu entendes por agroecologia?

É um processo onde a gente produz primeiro para
nossa sustentabilidade, e depois para fora, mas
a agroecologia é um meio de trabalhar no
manejo do terra sem prejudica-lo, mas sim
fertiliza-lo cada vez mais.

Pois um solo fértil, as plantas e nós
mesmos não se prejudicamos de forma
alguma. É viver em harmonia com a natureza.

2. O que tu pretendes fazer quando terminares o curso ?

Pretendo continuar estudando, ainda não
sei o que, mas acho que vou ter que sair
da minha propriedade para continuar a
estudar.

Idade: 27 Anos
Sexo: Masculino

1. O que tu entendes por agroecologia?

Agroecologia é um meio de vida onde todos os seres vivos vivem beneficiando uns aos outros sem agredir a integridade física ou até psicológica do próximo. Deve ser seguida as normas da natureza retirando dela somente o necessário para a sobrevivência.

A agroecologia ajuda o homem a observar a natureza e ajuda-lá a se reconstruir de eventuais danos causados por descuidos ambientais.

2. O que tu pretendes fazer quando terminares o curso ?

Eu estou fazendo parte de um acompanhamento do MST para conquistar um lote de terra onde pretendo por em prática todos os aprendizados ~~de~~ adquiridos no curso sendo um lote agroecológico eu acredito que vai influenciar os vizinhos a começar produzir ~~o~~ agroecologicamente em seus lotes também. Também pretendo ajudar o MST em seus diversos setores

D. Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia / Escola Agrícola 25 de Maio

UNIDADE MODULAR	C.H
I - DESENVOLVIMENTO, ESTADO, POLITICAS AGRÁRIAS, AGRICULTURA FAMILIAR, CAMPONESA E OUTRAS	240
1) História geral da agricultura	40
2) História da agricultura brasileira	40
3) Políticas públicas e Sustentabilidade	20
4) Relações Meio Urbano e Espaço Rural	20
5) Sociologia geral	40
6) Agrotóxicos e a saúde humana	20
7) TECNOLOGIAS de comunicação para suporte à autonomia da agricultura familiar	60
II – AGROECOLOGIA: Fundamentos e Tecnologias Agroecológicas	240
1) Ecoalfabetização e etoria dos sistemas	40
2) Indicadores de sustentabilidade	20
3) Potenciais ambientais	40
4) Fundamentos e manejo agroecológico de culturas	60
5) Zootecnia e homeopatia	60
6) Fundamentos para o manejo de pastagens	20
III – AGROECOLOGIA: Manejo Agroecológico na criação de animais	240
1) Zootecnia Geral	40
2) Manejo de culturas de pequenos animais 1- Avicultura	40
3) Manejo de culturas de pequenos animais 2 - piscicultura	40
4) Manejo de culturas de pequenos animais 3 - Apicultura	40
1) Olericultura	40
5) Plantas medicinais	40
IV – AGROECOLOGIA: Manejo Agroecológico de cultivos anuais e perenes	240
2) Manejo de sistema agro-florestais (SAF)	80
3) Manejo de culturas de grandes animais 1- Suinocultura	40
4) Manejo de culturas de grandes animais 2- Bovinocultura	40
5) Culturas Anuais	40
6) Fruticultura	40
V - REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA	240
1) Paisagismo e Jardinagem	40
2) Turismo rural	40
3) Cooperação e associativismo	40
4) Agroindústria	60
5) Legislação Ambiental e desenvolvimento sustentável	40
6) Cadeias Produtivas	20
VI – SUSTENTABILIDADE E PLANEJAMENTO DAS UNIDADES PRODUTIVAS	240
1) Tecnologias em energias renováveis	40
2) Estudos de Métodos sistêmicos de análises da Unidade de Produção Familiar.	40
3) Gestão de Unidades Produtivas	40
4) Elaboração de Projetos para unidades produtivas na agricultura.	40
5) Estudo das Políticas de desenvolvimento.	40
6) Certificação de produtos ecológicos	40
7) Extensão Rural e Estágio	
Carga Horária:	1.440
Carga Horária do Estágio Supervisionado	240
Carga Horária do Ensino Profissionalizante	1.680

E. Visão de Agroecologia – Alunos do Curso

Alimentação saudável/ saúde
É se alimentar de comida de qualidade
Completamente saudável.
É a melhor forma de termos boa saúde e comer produtos saudáveis.
Uma alimentação saudável, sem transgênicos.
Envolve o bem estar pessoal e social, uma vida saudável.
Trabalhar com produtos que não prejudiquem a sua saúde e a de outras pessoas, que estão se alimentando com estes produtos.
Traz um grande benefício para a saúde de muitas pessoas.
Ótimo modo de plantar sem prejudicar a saúde
As frutas e legumes são mais saudáveis, pois não é utilizado veneno.
Uma alimentação saudável, que não traz nenhum tipo de intoxicação.
Mudando a maneira de nos alimentarmos, para evitar tantas doenças.
Preservar a saúde humana, produzindo alimentos saudáveis.
Plantar e colher de uma maneira saudável.
É produzir alimentos naturais e saudáveis.
Garantia de saúde e futuro.

Salvação da terra/preservação da vida
Processo de mudar o que está hoje e continuar existindo vida na terra.
É vida.
Ter propostas para que ajude a terra.
É a única saída e a melhor para quem quer ter seus filhos e netos em um mundo onde possam viver melhor.
Com as doenças, falta de recursos, surge a nova vida.
É vida
É quando as pessoas conseguem viver em paz.
Nova vida, é viver e viver mais tempo.
Melhorar a nossa vida.
Tudo fique melhor de produzir e viver.
Deve mudar profundamente a vida das pessoas e com certeza para melhor. Agroecologia é vida.
É conhecer o que você utiliza para viver (alimentos, água), para que você e o mundo possam viver mais.
Ajuda dar nova vida para nós e para a natureza.
Vida saudável, sem destruição.
Uma forma melhor de vida.
É viver no campo junto com a natureza.
É uma palavra muito forte para os grandes produtores de grãos, mas para nós assentados devemos encarar como se fosse a nossa vida.
Vida em todo o nosso redor.
É um meio de viver bem.
Salvação do mundo.
É vida. É a única forma do ser humano conseguir sobreviver.
Viver em paz com os agroecossistemas não destruindo os mesmos.
Única saída para a sociedade.

Preservação da natureza / meio ambiente
Produzir alimentos sem agredir o meio ambiente
Forma de fazer trabalhos e experiências sem prejudicar o meio ambiente.
Lidar com os meios naturais sem prejudicá-los e deles tirar nossa subsistência sem agressão ao meio ambiente e aos seres vivos em geral.
Única forma de cuidar do meio ambiente de todas as maneiras, sem destruí-lo e cuidando muito.
Deve ser seguida as normas da natureza, retirando dela somente o necessário para a sobrevivência.
Preservação do meio ambiente agroecológico.
É trabalhar na roça sem agredir a terra com fogo ou veneno.
Modelo agrícola de trabalho de forma que não venha prejudicar o meio ambiente.
É não devastarmos a natureza, querendo sempre o melhor dela.
Não é apenas preservar o meio ambiente, precisamos dar valor para tudo ao nosso redor.
Melhorar o nosso meio ambiente.
É um meio de nós preservarmos o meio ambiente.
Não agride o ambiente principalmente fontes de água.
Produz e recupera a natureza que a milhares de anos os homens vieram destruindo.
Tudo que estamos fazendo para nossa sobrevivência sem agredir a natureza, preservando e conservando o pouco do que nos resta as variedades de sementes, as espécies nativas, os animais selvagens.
Preservar as fontes de água, solo, matas.
Plantar sem agredir o meio ambiente nem os animais que nele vive.
É a solução ajudar o meio ambiente.
Não prejudicar a natureza, sem deixar destruição para o futuro.
É renovar a natureza, pois o homem já acabou com ela. É o estudo para recuperar nascentes de água, solos, matas.
Conhecer a natureza, conhecer métodos naturais de solucionar os problemas agrícolas e pecuários.
Ajuda o homem a observar a natureza e ajudá-la a se reconstituir de eventuais danos causados por descuidos ambientais.
Aprender a observar a natureza e ver como ela se comporta e trabalhar a partir do que ela tem a oferecer.
Manejar a agricultura de forma que não destrua a natureza.

Relação entre seres humanos e natureza/meio ambiente
Cuidar dos animais de forma que dê sustentabilidade para a propriedade.
O meio ambiente contribua com as pessoas e que tudo que a gente faz é natural para poder aproveitar o que a natureza oferece.
A natureza ajuda quem ajuda ela.
É viver em harmonia com a natureza.
Vivermos em harmonia.
É um meio de vida onde todos os seres vivos vivem se beneficiando uns aos outros sem agredir a integridade física ou até psicológica do próximo.
É convívio na família, na comunidade, a relação entre os seres humanos e natureza e cultura.
Respeitar a natureza.
Viver e conviver com a natureza, fazer com que as relações entre homem e ambiente sejam benéficas a ambos.
Não prejudica nem nós seres humanos nem o meio ambiente.

É trabalhar em harmonia com a natureza, aproveitando o máximo que a natureza nos oferece sem fazer grandes destruições.
Um modo de cultura e preservação mais antigo que existe. Nesse modo você vai trabalhar a favor do meio ambiente, junto com ele, sem agredi-lo e utilizando vários recursos que ele oferece.
É uma fonte de conhecimento, troca de conhecimento com outra pessoa e aprende com a natureza em convívio com ela.
Respeito ao ecossistema sem agredi-lo e ao mesmo tempo utilizando o que ele pode nos dar de melhor, tirando e devolvendo num esquema de troca mútua.
É uma forma de produzir sem agressão ao meio ambiente, pois não enfrentamos as pragas, não agredimos a natureza e sim tentamos criar um ambiente onde todos consigam se desenvolver em harmonia, ou seja, um contribuindo com o outro.
Saber que somos parte do meio ambiente, mas não somos os donos, por isso devemos respeito.

Não uso de agrotóxicos e outros insumos externos
Jamais usando agrotóxicos
Acredito que futuramente as pessoas vão se arrepender dos agrotóxicos que acabam com a vida da terra.
Modo de produzir sem agrotóxicos.
Sem nenhum tipo de químicos e agrotóxicos
A produção é livre de químicos e tóxicos.
Não usando produtos químicos para depois se arrepender.
Plantar sem agrotóxicos, começar a produzir sem venenos.
Sem usar agrotóxicos.
Plantar e cultivar sem agrotóxicos e outros produtos químicos.
É o cultivo de plantas sem o uso de insumos externos como agrotóxicos e adubos químicos.
É trabalhar sem usar produtos químicos, defensivos etc.
É a melhor forma para se implantar no terreno, porque não vai agrotóxico.
Nova maneira de se cultivar a terra sem o uso de agrotóxicos e adubos químicos ou qualquer insumo que venha prejudicar o meio ambiente e conseqüentemente a fauna e a flora.
Sem usar agrotóxicos e outros tipos de nutrientes fabricados, que não são renováveis.
Sermos mais independentes de produtos externos.
Não necessita de fatores externos como: agrotóxicos, adubos químicos etc.
É eliminar os agrotóxicos da natureza.
Produção sem químicos.

Combate ao agronegócio
Independência do mercado agrícola e alimentício
Com a política, as mercadorias e o crescimento do agronegócio, com isso nada mais era agroecológico,
Uma nova realidade que nós devemos lutar para combater o agronegócio.
Forma de combater esse modelo capitalista que hoje está em ação.

Resgate do conhecimento tradicional
Trazer a forma de produzir alimentos de muito tempo atrás, sem produtos químicos e tóxicos.
Seria o resgate de como os antigos cultivavam.

Preservação da biodiversidade
Onde se tem a maioria da biodiversidade de plantas e animais

Resgate de sementes
Não usando sementes modificadas, buscando sementes variadas para evitar pragas

Preservação do solo
Dar condições para as plantas crescerem sem agredir o solo
Meio de trabalharmos no manejo da terra sem prejudicá-la
Meio de tentar melhorar o nosso solo.
Sem prejudicar o solo, respeitando o solo.
Deixa o solo mais fértil.
A plantação de grãos sem ser preciso mexer muito com o solo.
Produzir construindo o solo e não destruindo.

Auto consumo
É um processo onde a gente produz primeiro para a nossa sustentabilidade, e depois para fora
É ter uma propriedade que se auto sustente
Jeito de produzir alimentos para o sustento.
Tornar a propriedade que cada um possui auto sustentável e depender menos de fatores externos.
Um bom meio de auto sustentação, onde a visão principal é a preservação e a auto sustentação da família.
É um meio de se auto sustentar numa propriedade, utilizando os recursos que a própria natureza oferece.
Dar oportunidade das pessoas adquirirem independência do mercado, produzindo de tudo para o seu sustento e subsistência.

Lixo
É cuidar e dar o destino certo a todo tipo de lixo tanto na cidade e no interior.

Outros
Manejo de prevenção é a melhor forma.
Utilizar tudo (processo de transmutação).
Manejar sistemas de forma adequada.
Um jeito de ajudar as pessoas do campo e da cidade.

Arte que vem de muitos anos atrás.
Se constrói primeiramente na consciência, no modo de pensar de cada pessoa.
Não é uma receita pronta, que devemos seguir todos os procedimentos, a forma da agroecologia está para construir cada um de sua maneira.
É observar o que acontece em nosso meio e trabalhar com o maior responsabilidade possível.
Desafio a que fomos lançados e estamos dispostos a ir até o fim.

F. Imagens do Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia



Canteiros e Mandala



Viveiro



Salas de Aula



Retorno do Trabalho de Campo



Pátio e Cisterna



Mística



Alunos em Oficina



Visita à Escola (Pesquisadora,
Membros da Escola 25 de Maio e
da UFSC)



Visita dos Alunos à UFSC



Reunião da Coordenação Pedagógica na UFSC



Reunião da Coordenação Pedagógica na UFSC