



UNIVERSIDAD
AMERICANA

MIEMBRO DE LA RED
ILUMNO

FACULDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ASSENTAMENTOS DE TRABALHADORES
RURAIS DO MUNICÍPIO DE BURITIS – MG: QUALIFICAÇÃO
TECNOLÓGICA PARA A PRESERVAÇÃO DO BIOMA CERRADO**

LÍVIA DOS REIS AMORIM

ASSUNÇÃO, PARAGUAI

2016

LÍVIA DOS REIS AMORIM

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ASSENTAMENTOS DE TRABALHADORES
RURIS DO MUNICÍPIO DE BURITIS-MG: QUALIFICAÇÃO TECNOLÓGICA
PARA PRESERVAÇÃO DO BIOMA CERRADO**

**Dissertação apresentada à Universidade Americana como requisito
parcial para obtenção de título de Mestre na área de Educação.**

Tutor: Dr. Diosnel Centurion

Assunção, Paraguai

2016

AMORIM, Livia dos Reis

Educação Ambiental nos Assentamentos de Trabalhadores Rurais do Município de Buritis-MG: Qualificação Tecnológica para Preservação do Bioma Cerrado/ Livia dos Reis Amorim. 2016

Total de páginas: 167

Tutor: Dr. Diosnel Centurion

Mestrado em Educação

Universidade Americana, Paraguai, 2016

Áreas temáticas: Desenvolvimento Sustentável, Meio Ambiente, Educação do campo, Assentamento Rural

Código de biblioteca:

LIVIA DOS REIS AMORIM

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ASSENTAMENTOS DE TRABALHADORES
RURAIS DO MUNICÍPIO DE BURITIS-MG: QUALIFICAÇÃO TECNOLÓGICA
PARA PRESERVAÇÃO DO BIOMA CERRADO**

Esta dissertação foi desenvolvida e aprovada a partir de ___ / ___ / ___ para a obtenção
de título de Mestre em Educação da Universidade Americana

Membros da Mesa Examinadora:

Nome

Assinatura

Prof. _____

.....

Prof. _____

.....

Prof. _____

.....

AGRADECIMENTOS

Este momento é mais que um simples agradecimento; é o momento de profundo reconhecimento da importância de todos os sujeitos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradeço a Deus, que em seu incondicional amor encheu-me de bênçãos e fez grandiosos todos os meus projetos.

A minha família, principalmente a minha mãe, Terezinha Amorim dos Reis, pela atenção, apoio, incentivo e confiança depositada em mais essa trajetória de minha vida profissional.

A meu companheiro Flávio Xavier de Macedo, que em muitos momentos não me deixou fraquejar.

A meu orientador, Prof. Dr. Diosnel Centurion, por acreditar em minha capacidade de ação, pelo imprescindível apoio, pela competência, experiência e habilidade, proporcionando a superação de todos os obstáculos encontrados nesta pesquisa.

A todos os assentados do município de Buritis-MG que participaram deste estudo, pela imensa colaboração, disposição e envolvimento na pesquisa. A todos o meu imenso respeito e consideração.

A cada um a minha sincera gratidão.

Por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente, é necessário partir da situação atual. (Marx, 1869)

RESUMO

A presente pesquisa buscou determinar os requerimentos da qualificação tecnológica e da educação ambiental para preservação do Bioma Cerrado entre pessoas dos assentamentos rurais do município de Buritis, Minas Gerais, a partir do foco da gestão ambiental sustentável. A preservação ambiental referiu-se neste estudo ao poder de transformar as relações socioambientais dos assentados rurais ligados à reforma agrária do município de Buritis por meio de práticas produtivas e técnicas agroecológicas eficientes voltadas para o manejo sustentável do Bioma Cerrado. A pesquisa centrou-se na preocupação em observar se os projetos de assentamentos implantados pela reforma agrária no município de Buritis enfrentam dificuldades dos mais diversos tipos, desde a gestão da produção até o controle e recuperação ambiental. A realização da pesquisa ocorreu nos assentamentos de trabalhadores rurais implantados no município. Foram selecionados para a pesquisa vinte e quatro assentados alfabetizados, dez professores dos filhos de assentados e os chefes de empresas de assistência técnica e extensão rural. Para a obtenção dos dados, utilizou-se observação sistemática, entrevista semiestruturada e questionários descritivos e comportamentais. Na análise dos dados, examinou-se o conteúdo da pesquisa qualitativa – primeiramente foi feita leitura flutuante e, em seguida, a exploração em profundidade das entrevistas, os questionários foram analisados e foram contabilizadas as respostas de cada alternativa e tabuladas por meio de tabelas, gráficos de pizza e de barras. Os resultados mostraram que não existem programas de assistência técnica e educação ambiental capazes de transformar as relações socioambientais nos assentamentos de trabalhadores rurais pesquisados. Conclui-se que nos assentamentos rurais de Buritis-MG a qualificação técnica eficiente e a gestão ambiental sustentável são de extrema importância para a preservação do Bioma Cerrado.

Palavras-Chave: Assentamento rural. Qualificação tecnológica. Desenvolvimento sustentável. Preservação do Bioma Cerrado.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo determinar los requisitos de cualificación tecnológica y educación ambiental para la conservación del bioma Cerrado entre personas de asentamientos rurales del municipio de Buritis, Minas Gerais, basado en el enfoque de la gestión ambiental sostenible. La preservación del medio ambiente en este estudio se refiere al poder de transformar las relaciones socio-ambientales de los pobladores del municipio de Buritis, a través de prácticas productivas y técnicas agroecológicas eficientes para lograr una gestión sostenible del bioma Cerrado. La investigación se centró en la preocupación por observar si los proyectos de los asentamientos implementados por la reforma agraria en el municipio de Buritis, enfrentan dificultades de diferentes tipos, que va de la gestión de la producción hasta el control y restauración ambiental. El estudio se realizó en los asentamientos de trabajadores rurales implantados en el municipio. Para ello, se seleccionaron 24 asentados alfabetizados, diez profesores de los hijos de asentados, dirigentes de los asentamientos, y jefes de empresas que dan asistencia técnica y extensión rural. Los datos se recogieron a través de observación sistemática, entrevistas semi-estructuradas, cuestionarios descriptivos y de comportamiento. Los datos fueron organizados de acuerdo a los instrumentos, procesándolos y analizándolos adecuadamente. Los resultados mostraron que no existen programas de ayuda técnica y educación ambiental capaz de transformar las relaciones sócio-ambientales em los asentamientos de trabajadores rurales A modo de conclusión, es sumamente importante que em los asentamientos rurales de Buritis –MG exista miembros que posean un nivel técnico adecuado para ejecutar una gestión ambiental sustentable a fin de preservar el Bioma Cerrado.

Palabras clave: Asentamiento rural. Capacitación tecnológica. Desarrollo sostenible. Conservación del Bioma Cerrado.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Assentamentos de Buritis-MG

QUADRO 2 – Metas e serviços estabelecidos pelo Incra

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Quantidade de famílias assentadas

GRÁFICO 2 – Tempo que vive na área rural

GRÁFICO 3 – Profissão antes de se tornar assentado

GRÁFICO 4 – Fatores que influenciaram o ingresso no assentamento

GRÁFICO 5 – Conhecimento sobre agricultura antes de ingressar no assentamento

GRÁFICO 6 – Produção com uso de adubos químicos e agrotóxicos

GRÁFICO 7 – Conhecimento sobre leis de APP e RL

GRÁFICO 8 – Cumprimento das leis ambientais

GRÁFICO 9 – Existência de projetos de desenvolvimento sustentável

GRÁFICO 10 – Participação em cursos oferecidos pelo Incra

GRÁFICO 11 – Participação em cursos sobre educação ambiental

GRÁFICO 12 – Assistência de órgão ou entidade

GRÁFICO 13 – Reuniões com assentados e Incra sobre desenvolvimento sustentável

GRÁFICO 14 – Escolaridade

GRÁFICO 15 – Avaliação sobre educação dos filhos

GRÁFICO 16 – Sugestões sobre educação dos filhos

GRÁFICO 17 – Formação dos professores

GRÁFICO 18 – Experiência no magistério anterior à atuação em escolas de alunos assentados

GRÁFICO 19 – Tempo que trabalha na escola

GRÁFICO 20 – Diferenças entre assentados e demais alunos

GRÁFICO 21 – Dificuldades no trabalho com alunos assentados

GRÁFICO 22 – Contribuição em projetos de educação ambiental

GRÁFICO 23 – Tempo que reside na área rural

GRÁFICO 24 – Participação em cursos oferecidos pelo Incra

GRÁFICO 25 – Participação em cursos sobre educação ambiental e desenvolvimento sustentável

GRÁFICO 26 – Orientação técnica

GRÁFICO 27 – Adaptação do currículo ou planejamento pedagógico à realidade dos assentados

GRÁFICO 28 – Responsáveis pela proteção ao meio ambiente

GRÁFICO 29 – Projetos da escola voltados à questão ambiental

GRÁFICO 30 – Informações sobre meio ambiente

LISTA DE SIGLAS

ABCAR (Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural)

ABRA (Associação Brasileira de Reforma Agrária)

ABCD (Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema)

ACAR-MG (Associação de Créditos e Assistência Técnica Rural de Minas Gerais)

ASBRAER (Associação Brasileira das Entidades Estaduais de Assistência Técnica e Extensão Rural)

ATER (Assistência Técnica e Extensão Rural)

ATERS (Assessoria Técnica, Social e Ambiental à Reforma Agrária)

BIRD (Banco Mundial)

CBAR (Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais)

CEACOOOP (Curso de Especialização e Extensão em Administração de Cooperativas)

CIMI (Comissão Indigenista Missionária)

CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil)

CNE (Conselho Nacional de Educação)

CNER (Campanha Nacional de Educação Rural)

CONAQ (Coordenação Nacional dos Quilombolas)

CONCRAB (Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária no Brasil)

CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura)

COOPANOR (Cooperativa de Produção e Comercialização dos Assentados do Noroeste Mineiro)

COOPERADR (Cooperativa de Trabalho dos Agentes de Desenvolvimento Rural)

CPT (Comissão Pastoral da Terra)

CUT (Central Única dos Trabalhadores)

EDURURAL (Educação Rural)

EMATER (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural)

EMBRAPA (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária)

EMBRATER (Empresa Brasileira da Assistência Técnica e Extensão Rural)

ENERA (Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária)

FETAEMG (Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais)

FETRAF (Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar)

FHC (Fernando Henrique Cardoso)

FUNDESCOLA (Fundo de Fortalecimento da Escola)
IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)
IBRA (Instituto Brasileiro de Reforma Agrária)
IBRADEC (Núcleo Operacional de Assessoria Técnica Social e Ambiental)
II PNRA (II Plano Nacional de Reforma Agrária)
INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária)
INDA (Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário)
Inmet (Instituto Nacional de Meteorologia)
LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)
MAARA (Ministério da Agricultura e da Reforma Agrária)
MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens)
MASTER (Movimento dos Agricultores Sem Terra)
MDA (Movimento do Desenvolvimento Agrário)
MEPF (Ministério Extraordinário de Política Fundiária)
MIRAD (Ministério Extraordinário para o Desenvolvimento e a Reforma Agrária)
MONAPE (Movimento Nacional dos Pescadores)
MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra)
ONGs (Organizações Não Governamentais)
PCB (Partido Comunista Brasileiro)
PDA (Plano de Desenvolvimento Sustentável de Assentamento)
PNRA (I Programa Nacional de Reforma Agrária)
PIN (Programa de Integração Nacional)
PRONERA (Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária)
PROTERRA (Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulo à Agricultura do Norte e Nordeste)
PTB (Partido Trabalhista Brasileiro)
PUC (Pontifícia Universidade Católica)
RIDE (Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno)
SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas)
SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade)
SUPRA (Superintendência de Política Agrária)
TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)
TFP (Tradição, Família e Propriedade)
UDR (União Democrática Ruralista)
UFBA (Universidade Federal da Bahia)

UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais)
UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
UFS (Universidade Federal de Sergipe)
ULTAB (União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas)
UnB (Universidade de Brasília)
UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura)
UNESP (Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho)
UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância)
UNIJUÍ (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul)
UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 O PROBLEMA	19
1.1 Antecedentes e formulação.....	19
1.2 Objetivos	22
1.3 Hipóteses	22
1.4 Variáveis.....	22
2 REVISÃO DA LITERATURA	26
2.1 Histórico da Reforma Agrária no Brasil	26
2.1.1 Questão Agrária Brasileira.....	26
2.2.1 Surgimento e Desenvolvimento do Movimento de Trabalhadores Sem Terra.	36
2.1.2 A Formação dos assentamentos do MST.....	40
2.2 Educação	44
2.2.1 Educação do e no Campo	46
2.2.2 Princípios Educativos do MST: Fundamentação Teórica	55
2.2.3.1 Contribuições Pedagógicas de Paulo Freire.....	66
2.2.3.2 Contribuições Pedagógicas de Makarenko	71
2.2.3.3 Contribuições Pedagógicas de José Martí	74
2.3 Desenvolvimento Sustentável	77
2.3.1 Conceito de Desenvolvimento	77
2.3.2 Desenvolvimento Sustentável, Sustentabilidade e Preservação Ambiental	79
2.3.3 Desenvolvimento Sustentável em Assentamentos Rurais Sem Terra	83
2.3.4 Necessidade de Extensão Rural e Assistência Técnica para Implantação de um Modelo de Desenvolvimento Sustentável	87
2.3.5 O Cerrado Brasileiro: um Bioma em Extinção	92
2.5 Caracterização da Área de Estudo	95
2.5.1 Caracterização do Município de Buritis-MG	95
2.5.2 Caracterização dos Assentamentos Rurais do Município de Buritis	96
2.5.3 Caracterização das empresas de Assistência Técnica prestadoras de serviço aos assentamentos rurais de Buritis-MG	100
3 METODOLOGIA	102
3.1 Desenho da Investigação	102
3.3 População e Amostra	104
3.4 Instrumentos e Técnicas de Coleta de Dados	105

3.5 Procedimentos de Aplicação de Instrumentos	106
3.6 Análise de Dados	107
3.7 Questões éticas envolvendo a pesquisa com seres humanos	108
4 RESULTADOS	109
4.1 Resultados das Observações	109
4.1.1 Manejo dos recursos naturais do Bioma Cerrado	109
4.1.2 Serviço de assistência técnica	110
4.1.3 Caracterização das escolas.....	111
4.2 Resultados das Entrevistas	111
4.2.1 Importância da assistência técnica para os assentados	112
4.2.2 Assistência técnica nos assentamentos rurais de Buritis-MG	112
4.2.3 Assistência técnica em assentamentos rurais no Brasil.....	113
4.2.4 Relação entre desenvolvimento sustentável e prestação de assistência técnica	114
4.3 Resultados dos Questionários	114
4.3.1 Questionários dos Assentados	114
4.3.1 Questionários dos Professores	122
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	131
6 CONCLUSÕES	137
7 RECOMENDAÇÕES	140
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICES	154
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS P/ PROFESSORES	154
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS P/ ASSENTADOS	157
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DIRETORES DE EMPRESAS PRESTADORAS DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA	160
ANEXOS	161
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	161
ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA	163
ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	164

INTRODUÇÃO

Ser bom é o único modo de ser ditoso. Ser culto é o único modo de ser livre. Pois, no comum da natureza humana, necessita-se ser próspero para ser bom. E o único caminho aberto à prosperidade constante e fácil é o de conhecer, cultivar e aproveitar os elementos inesgotáveis e infatigáveis da natureza. A natureza não tem temores de infidelidade, como os homens. Não tem ódios nem medo como os trabalhadores. Não fecha as portas a ninguém, pois a ninguém teme. Os homens sempre necessitarão dos produtos da natureza. E como em cada região só são gerados determinados produtos, sempre serão mantidos os intercâmbios ativos que asseguram a todos os povos a comodidade e a riqueza. (JOSÉ MARTÍ, 1884).

A luta pela terra em nosso país continua sendo responsável pela eclosão de inúmeros conflitos contrários à apropriação desigual de terras. Tais conflitos buscam a consolidação de um território com uma distribuição fundiária mais equitativa, que vise a modificações no regime de posse e uso da propriedade para que o desenvolvimento do país aconteça de forma justa, por meio da redução da desigualdade e da exclusão social.

A Política de Reforma Agrária no Brasil foi pautada especificamente nos aspectos socioeconômicos da questão fundiária sem se responsabilizar com a preservação do meio ambiente, o que resultou em ações produtivas e institucionais que não têm a devida preocupação com um desenvolvimento sustentável, ocasionando crescente degradação ambiental em áreas ocupadas por trabalhadores rurais sem terra, o que vem provocado inúmeras críticas.

Conforme Manacorda (1991), a construção da pedagogia educativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) não vem acontecendo como nos estudos de Marx, que se refere à formação omnilateral¹ do indivíduo baseada na multilateralidade, em um desenvolvimento completo, em todos os níveis dos recursos e das forças produtivas, bem como a efetivação plena de todas as necessidades do ser humano.

O esforço para a elaboração e aplicação desta pesquisa justifica-se sobre a necessidade urgente de qualificação tecnológica e educação ambiental em assentamentos rurais do município de Buritis-MG visando à preservação do Bioma Cerrado. Nesse aspecto, a base de preocupação deste trabalho é observar que os

¹A ideia de formação omnilateral é exposta principalmente em duas obras de Marx: *Manuscritos Econômicos Filosóficos* (1844) e *Ideologia Alemã* (1846).

projetos de assentamentos implantados pela reforma agrária vêm enfrentando dificuldades dos mais diversos tipos, desde a gestão da produção até o controle e recuperação ambiental, como consequência, não atingindo seus principais objetivos, que são a redução da pobreza, a melhoria da qualidade de vida dos assentados e um desenvolvimento ambientalmente seguro e sustentável. Assim sendo, tem-se como eixo motivador desta pesquisa: analisar a existência, a real importância e os benefícios da qualificação tecnológica e de educação ambiental para a preservação do Bioma Cerrado no município de Buritis-MG.

Diante desse contexto, esta pesquisa tem como objetivo principal determinar os requerimentos da qualificação tecnológica e da educação ambiental para preservação do Bioma Cerrado entre pessoas dos assentamentos rurais do município de Buritis-MG a partir do foco da gestão ambiental sustentável.

A hipótese deste estudo foi que a qualificação tecnológica e a campanha de educação ambiental, realizada por membros dos assentados, empresas de assistência técnica e pelo estado nos assentamentos rurais localizados no município de Buritis-MG ajudarão na preservação e gestão sustentável do Bioma Cerrado.

O alcance do objetivo aqui exposto possibilitará contribuir de forma satisfatória com a qualificação tecnológica e com a educação ambiental necessárias para a aquisição de conhecimentos suficientes para um desenvolvimento sustentável dos recursos naturais nos assentamentos rurais do município de Buritis-MG a fim de preservar o Bioma Cerrado e garantir a melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores do campo.

Para empreender a presente pesquisa, estruturamos este estudo em sete capítulos, organizados a partir da sequência exposta a seguir.

No primeiro capítulo foi realizada a contextualização do problema de forma específica e detalhada, procurando mostrar a significância deste estudo.

O segundo capítulo apresenta o referencial teórico, tendo como referência os estudos em bibliografias especializadas. Foi feito um breve histórico sobre o processo de Reforma Agrária no Brasil, enfatizando o surgimento e a organização do movimento de trabalhadores rurais sem terra, revelando sua luta para mudar a estrutura agrária no Brasil. Fizemos também uma descrição sucinta sobre a educação no campo e os princípios e concepções educativas do MST. O capítulo aborda ainda o conceito de desenvolvimento sustentável, a necessidade de

assistência técnica nos assentamentos e a importância da preservação do Bioma Cerrado, tendo, ainda, a intenção de caracterizar a área de estudo.

Já o terceiro capítulo é dedicado à descrição detalhada dos métodos e dos instrumentos de pesquisa empregados para identificar os requerimentos da qualificação tecnológica e educação ambiental para preservação do Bioma Cerrado entre pessoas dos assentamentos rurais do município de Buritis-MG a partir do foco da gestão ambiental sustentável.

No quarto capítulo localizam-se os resultados adquiridos com a coleta de dados na pesquisa de campo, contando com as observações nos assentamentos rurais de Buritis-MG, bem como as entrevistas e questionários realizados com os assentados, professores e diretores de empresas de assistência técnica prestadoras de serviços aos trabalhadores rurais.

O quinto capítulo retrata as discussões realizadas a partir dos resultados das entrevistas, dos questionários e das observações. Foram resumidos e trabalhados os resultados adquiridos com a intenção de solucionar as interrogações que conduzem a elaboração deste estudo.

No sexto capítulo foram apresentadas a síntese dos resultados alcançados e as conclusões finais relacionadas a tudo o que foi pesquisado.

Finalmente, no último capítulo foram evidenciadas as recomendações e sugestões que a pesquisa sugere como contribuição para o governo, para os assentados e para a comunidade acadêmica.

1 O PROBLEMA

1.1 Antecedentes e formulação

Segundo Kopnin (1978, p. 321) “a própria idéia contém a síntese do conhecimento e serve de base para uma nova síntese”, o objeto de pesquisa não é somente alguns fenômenos a serem investigados, ou simplesmente o início da construção de um conhecimento. Kopnin ressalta a importância da elaboração de um conhecimento pautado em análises e sínteses da totalidade de relações, aspectos e propriedades que constituem o objeto. A síntese da compreensão de particularidades de um objeto torna uma ideia verdadeira, construindo, assim, o conhecimento científico.

A pesquisa inova os estudos anteriores, pois se verificou que os impactos socioambientais negativos, ocasionados pela implantação dos assentamentos rurais, devem-se, principalmente, pela ausência de qualificação tecnológica de qualidade, construída a partir da realidade vivida por todos os envolvidos nos projetos de assentamentos rurais.

O tema em estudo é de fundamental significância, pois visa sensibilizar e qualificar tecnologicamente as famílias assentadas a fim de que possam utilizar os recursos ambientais existentes no Bioma Cerrado de maneira rentável e sustentável, considerando os impactos socioeconômicos e culturais ocasionados pelo projeto de assentamento rural de reforma agrária no município de Buritis-MG.

A pesquisa é relevante devido às alterações socioeconômicas e ambientais surgidas no município de Buritis-MG após a implantação dos assentamentos rurais. É indispensável que as famílias assumam uma postura de contribuição à conservação da natureza, adotando novas técnicas de manejo sustentável, envolvendo, principalmente, atividades extrativas, fazendo com que os assentados possam influenciar, de maneira significativa, o desenvolvimento agroecológico do país sem prejudicar o meio ambiente em que estão inseridos. A educação para os trabalhadores assentados deve ser transformadora e pluriativa, capaz de grandes mudanças, sem, com isso, interferir na identidade dos assentados, resgatando sua cidadania, transformando o paradigma convencional dos denominados sem-terra.

O estudo apresenta exequibilidade visto que a pesquisa em pauta terá possibilidade de realização prática por demonstrar resultados capazes de atingir o ser humano na sua totalidade de vida, incentivando e disseminando uma postura de contribuição à conservação da natureza, aliada ao aumento de oferta de alimentos mais saudáveis, tendo como consequência a melhoria da qualidade de vida no campo e na cidade, atividades agrícolas mais adaptadas às características naturais do ecossistema Cerrado, bem como uma utilização mais racional do meio ambiente.

Decidiu-se o tema da pesquisa pela preocupação em observar que os projetos de assentamentos implantados pela reforma agrária vêm enfrentando dificuldades dos mais diversos tipos, desde a gestão da produção até o controle e recuperação ambiental, não atingindo, como consequência, seu objetivo principal, que é a redução da pobreza, a melhoria da qualidade de vida dos assentados e um desenvolvimento ambientalmente seguro e sustentável.

A discussão acerca da reforma agrária e da realidade dos assentamentos rurais não deve ser pautada apenas sobre o quantitativo de projetos criados ao longo dos anos, mas principalmente na reflexão e nas propostas sobre alternativas de desenvolvimento dessas áreas, sua organização interna mediante vários aspectos associados ao processo produtivo, à organização social, aos recursos naturais e outros, bem como à sustentação e à consolidação dos projetos no decorrer dos anos. Contudo, situações-problemas sempre estão surgindo.

Portanto, entre as problemáticas existentes descrevem-se:

Aspecto social:

- crescimento populacional dos denominados “Sem-Terra” no município de Buritis, aumentando, com isso, a criminalidade e os problemas de infraestrutura.

Aspecto ambiental:

- desrespeito à preservação do meio ambiente, causado principalmente pela destruição do Bioma Cerrado devido ao manejo produtivo inadequado e a técnicas agroecológicas ineficientes.

Fatores intrínseco e extrínseco:

- desvio de dinheiro oriundo da reforma agrária para fins contrários aos interesses da Reforma Agrária e dos assentados.

Os motivos que suscitaram a realização da pesquisa foram:

- domínio das ações, visando, principalmente, à qualidade de vida dos assentados, e não mais aos interesses dos líderes do movimento e de políticos locais;

- despreparo dos assentados quanto ao uso sustentável dos recursos naturais;
- aumento considerável dos impactos ambientais no Bioma Cerrado, devido à implantação dos assentamentos rurais;
- ausência de qualificação tecnológica à maioria dos envolvidos no movimento;
- necessidade de técnicas de manejo sustentável adaptadas à realidade dos assentados e ao ecossistema Cerrado;
- comércio ilegal dos lotes dos assentamentos, ocasionado principalmente pela dificuldade dos assentados em se fixarem no campo;
- constantes críticas quanto à utilização inadequada dos recursos provenientes da reforma agrária;
- escassez de práticas cooperativistas entre os assentados; e
- ineficiência de políticas públicas voltadas para Educação do Campo.

O projeto é de profunda significância por haver possibilidades de descoberta de novos conhecimentos. Portanto, o problema da pesquisa é: quais os requerimentos da qualificação tecnológica e da educação ambiental para preservação do Bioma Cerrado entre pessoas dos assentamentos rurais do município de Buritis-MG, a partir do foco da gestão ambiental sustentável?

Visando-se ao todo da pesquisa, questiona-se especificamente:

- 1- Existe por parte dos assentados manejo adequado dos recursos naturais de acordo com as especificidades locais?
- 2- Quais os programas de capacitação relacionados às novas tecnologias capazes de inovar as técnicas agrícolas e extrativas adotadas pelos assentados?
- 3- Que importância têm os assentamentos para a economia local?
- 4- Existe sustentabilidade no envolvimento efetivo dos assentados em relação ao projeto de reforma agrária?
- 5- Qual a possibilidade de um desenvolvimento sustentável em assentamentos rurais que não dispõem de qualificação técnica e sensibilização ambiental?

No que se refere às limitações deste estudo, poderão ser encontradas no acesso à documentação, que pode ser sigilosa e proibida sua reprodução, como contrato e acordos entre assentados, líderes e órgãos governamentais. Podem ser questionáveis, também, algumas respostas fornecidas pelos respondentes para tentar minimizar sua responsabilidade ou de terceiros na falta de qualificação tecnológica para preservação do Bioma Cerrado.

1.2 Objetivos

Geral:

- Determinar os requerimentos da qualificação tecnológica e da educação ambiental para preservação do Bioma Cerrado entre pessoas dos assentamentos rurais do município de Buritis-MG a partir do foco da gestão ambiental sustentável.

Específicos:

- Constatar se existe, por parte dos assentados, manejo adequado dos recursos naturais do Bioma Cerrado de acordo com as especificidades locais;
- Identificar os programas de capacitação relacionados às novas tecnologias capazes de inovar as técnicas agrícolas e extrativas adotadas pelos assentados; e
- Verificar a participação da escola para construção de um desenvolvimento sustentável nos assentamentos rurais do município de Buritis-MG.

1.3 Hipóteses

1- De pesquisa

H_i – A qualificação tecnológica e a campanha de educação ambiental, realizada por membros dos assentados e pelo estado nos assentamentos localizados no município de Buritis-MG ajudaram na preservação e gestão sustentável do Bioma Cerrado.

2- Nula

H_{a1} – A qualificação tecnológica e a campanha de educação ambiental, realizada por membros dos assentados e pelo estado nos assentamentos localizados no município de Buritis-MG não ajudaram na preservação e gestão sustentável do Bioma Cerrado.

1.4 Variáveis

De acordo com a pesquisa, é possível identificar as seguintes variáveis:

- 1- Qualificação tecnológica;
- 2- Educação ambiental;
- 3- Preservação do Bioma Cerrado;
- 4- Assentamento rural; e
- 5- Gestão ambiental sustentável.

Segundo pesquisa de Garay (1997), conceituar **qualificação** não é tarefa fácil, na medida em que tal fenômeno pode apresentar diferentes conceitos e serem

analisados conforme diferentes bases teóricas. Pode-se entender inicialmente como um conjunto de competências profissionais, o que significa englobar as noções de saber (conhecimentos), saber fazer (capacidade de transformar o conhecimento teórico em trabalho) e saber ser (dimensão comportamental: conjunto de habilidades, qualidades, competências). Conforme Garay (1997), vários autores atribuem o uso de novas tecnologias à geração de mudança significativa nos padrões de produção, mudanças que exigem novas exigências de **qualificação** da força de trabalho por necessitarem de capacidades até então subutilizadas. Ainda de acordo com Garay (1997), o uso de novas tecnologias é capaz de criar ambientes de trabalho mais cooperativos, menos alienantes, nos quais o trabalhador se torna mais qualificado e satisfeito.

De acordo com o capítulo 36 da Agenda 21 (1996), a **Educação Ambiental** visa à capacitação de uma população consciente, preocupada com o meio ambiente e com os problemas a ele relacionados. Uma população que busca soluções para os problemas existentes, bem como a prevenção dos futuros, por meio da aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes, motivação e compromissos para trabalhar, individual e coletivamente.

A Lei Federal nº 9.795/1999, define a **Educação Ambiental** como o processo por meio do qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltados para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. É um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal.

Segundo Reigota (2007, p. 11) “educação ambiental deve procurar estabelecer uma ‘nova aliança’ entre a humanidade e a natureza, uma ‘nova razão’ que não seja sinônimo de autodestruição é estimular a ética nas relações econômica política e sociais”.

Conforme as pesquisas Klink e Machado (2005), a **preservação do bioma cerrado** tem como objetivo a integração de ações implementadas por meio da capacitação e da assistência técnica de fazendeiros para conservação de áreas do Cerrado onde atividades agropecuárias são especialmente intensas, danosas e amplamente disseminadas. De acordo com o Ministério do Meio Ambiente (2003), o grande desafio na **preservação do Bioma Cerrado** é fomentar o capital social,

visando à conservação do Bioma, à recuperação e ao manejo sustentável de ecossistemas naturais, e à valorização da biodiversidade, dos recursos naturais e das populações tradicionais que dele dependem, buscando condições para reverter os impactos socioambientais negativos do processo de ocupação do Bioma Cerrado.

Por intermédio das pesquisas de Bergamasco e Norder (1995), **assentamentos rurais** podem ser definidos como a criação de novas propriedades agrícolas, instituídas por ações governamentais, visando à diminuição de concentração de terras, em benefício de trabalhadores rurais sem terra ou com pouca terra. Segundo os estudos de Sauer (2013), o **assentamento** é um espaço delimitado que aloca um grupo de famílias beneficiadas por programas governamentais de reforma agrária. As condições legais de posse e uso da terra, limite de território e seleção de famílias a serem beneficiadas são resultado de um ato administrativo. O **assentamento** deve ser entendido como uma encruzilhada social, espaço de continuidade de luta pela terra, onde diferentes biografias se encontram, iniciando novos processos de interação e identidades sociais.

Conforme os estudos de Bruns (2006), a **Gestão Ambiental Sustentável** tem a finalidade de gerenciar as atividades humanas para que causem o menor impacto possível sobre o meio ambiente. Tal organização vai desde as melhores técnicas e o gerenciamento até o cumprimento da legislação e a distribuição correta de recursos humanos e financeiros. É a evolução natural do pensamento humano quanto à utilização dos recursos naturais de modo mais sábio, retirando apenas o que pode ser repostado – ou, não sendo possível, deve-se recuperar a degradação ambiental causada.

A **Gestão Ambiental Sustentável**, de acordo com Genebaldo Dias (2004), é um nome recente que se dá à administração ambiental, que nada mais é do que um conjunto de medidas e procedimentos que permite identificar os problemas ambientais ocasionados pelas atividades humanas e, assim, rever critérios de atuação, com a finalidade de incorporar novas práticas capazes de reduzir ou eliminar danos ao meio ambiente.

A **Gestão Ambiental Sustentável** refere-se, neste estudo, ao poder de transformar as relações socioambientais dos assentados do município de Buritis por meio de práticas produtivas e técnicas agroecológicas eficientes, voltadas para o manejo adequado do Bioma Cerrado, criando a possibilidade de o assentamento se tornar autossustentável.

De acordo com esta pesquisa, **Educação Ambiental** é um instrumento capaz de repassar informações a fim de sensibilizar e capacitar os assentados para que haja uma mudança de paradigmas, incentivando processos contínuos de respeito ao meio ambiente, evitando os danos causados pelo uso ineficiente da terra.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Histórico da Reforma Agrária no Brasil

[...] Quando chegar na terra. Lembre que tem outros passos pra dar. Mire o olhar na frente. Porque atrás vem gente querendo lutar. Neste caminho obscuro. Está o futuro para preparar. Caminhe, não desanime. Trabalhe, se alinhe no passo de andar. Quando chegar na terra. Não está completa tua liberdade. Este é o primeiro passo. Que damos na busca de outra sociedade... (ADEMAR BOGO, MST).

2.1.1 Questão Agrária Brasileira

Quem quer formar povo, há de habituar os homens a criar. E quem cria, respeita-se e se vê como uma força da natureza contra a qual atentar ou privar de seu arbítrio torna-se ilícito. (JOSÉ MARTÍ, 1884)

No Brasil, a reforma agrária é necessária devido à estrutura fundiária ser, desde a colonização, muito injusta. O surgimento do latifúndio acontece já em 1530, com a criação das sesmarias e das capitanias hereditárias. Segundo Pinto (1996), do descobrimento até a independência a ocupação das terras brasileiras foi pautada na concessão aos homens ricos ligados à coroa portuguesa de imensas glebas de terras, portanto a estrutura fundiária do país é formada a partir da grande propriedade rural, do latifúndio. Esse período de concentração das terras nas mãos de um número reduzido de famílias determinou a política agrária brasileira.

Com a independência do país, em 1822, a posse das terras aconteceu por meio de grande violência. As disputas não aconteciam entre trabalhadores rurais, mas sim entre proprietários e grileiros, com a ajuda de grupos armados. Em 1850, o Império cria a Lei de Terras (Lei 601), na tentativa de organizar o campo. Mas a ocupação de terras não é permitida em áreas públicas e sua aquisição só poderia acontecer por meio de pagamento em dinheiro, tornando ilegal a posse de terras por parte de pequenos produtores, confirmando o poder dos latifundiários. Conforme Veiga (1990), além de as áreas de terras devolutas² serem vendidas por preços

² Terras devolutas são aquelas pertencentes ao Estado e que não possuem uso público estabelecido.

exorbitantes, a Lei de Terras impede a principal via de acesso à terra da época, o direito de posse ou direito de usucapião.

Com o surgimento da República em 1889, os latifundiários, os terríveis coronéis do interior, continuam comandando o poder político do país. Mesmo os problemas fundiários existindo desde o período colonial, o debate sobre a questão fundiária surge no Brasil somente no final da década de 1940 e início dos anos 1960, ligado ao crescente processo de urbanização da sociedade brasileira.

Conforme Stedile (2005), em 1946 foi apresentado pelo Partido Comunista do Brasil a primeira proposta de reforma agrária da história do país, sendo escolhido o senador Luiz Carlos Prestes para apresentar o projeto de lei ao plenário, que, utilizando os dados do censo de 1940, demonstrou que mais de 68% da população brasileira residia na zona rural naquela época e que apenas pouco mais de 1% dos habitantes do meio rural eram donos de todas as propriedades rurais do país. Mesmo não sendo aprovado, o projeto de reforma agrária apresentado pelo Partido Comunista fez surgir o debate de caráter essencialmente político sobre uma justa distribuição de terras no Brasil.

No Nordeste, na década de 1950, uma onda de protestos de trabalhadores rurais e movimentos sociais eclodiu no meio rural, formando as Ligas Camponesas, que, de acordo com Miralha (2006), protestavam contra a atual desigualdade social e a concentração fundiária brasileira e exigia do governo a efetivação da reforma agrária. No Rio Grande do Sul, surgiu o Master (Movimento dos Agricultores Sem Terra), por meio da resistência de aproximadamente 300 famílias de posseiros de Encruzilhada do Sul e ajuda do PTB (Partido Trabalhista Agrícola). Em 1954, o PCB (Partido Comunista Brasileiro), cria a Ultab (União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas), com a finalidade de liderar a atuação camponesa e criar a interlocução entre camponeses e operários urbanos. O Master, a partir de 1962, passou a organizar os trabalhadores em acampamentos, prática adotada atualmente pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra).

Segundo Passos (2008), durante os governos de Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek e Jânio Quadros, a luta pela terra continuava existindo por meio de eventos isolados, o que não garantiu que a reforma agrária saísse do papel. Em muitos desses eventos, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) enviou militantes para organizar os camponeses, como a disputa iniciada no final da década de 1940, quando os estados do Espírito Santo e de Minas Gerais disputavam uma área entre

os vales dos rios Doce e Mucuri. Com a ajuda do governo do Espírito Santo, latifundiários grileiros tentavam tomar a terra dos posseiros que viviam na região.

Já em Goiás, na região de Uruaçu, os comunistas fundaram a Associação de Lavradores de Formoso e Trombas. Em 1957, quando o governo enviou tropas para retirar os sem-terra, o PCB negociou um acordo: para que as terras ficassem nas mãos dos posseiros, os sem-terra concordariam com a reeleição do governador. Em 1962, o principal líder do movimento, José Porfírio, conseguiu ser eleito deputado estadual, mas após dois anos, o golpe militar acabou com o sonho, os líderes foram presos e torturados.

Para Delgado (2005), a Igreja Católica exerceu forte influência sobre a questão agrária brasileira por intermédio, principalmente, das declarações de Bispos,³ das Cartas Pastorais e das Encíclicas Sociais do Vaticano, que fazem oposição à prática agrária pautada na injustiça e na exclusão social. A Igreja Católica assumiu estratégias de coordenação dos trabalhadores rurais em favor da reforma agrária, exercendo importante papel no esforço de organização do sindicalismo rural no Brasil. Essa instituição contribuiu na elaboração da concepção do direito da propriedade fundiária, justificada pelo princípio da função social da terra que sucede a antiga prática do direito da propriedade, que definia a terra como uma mercadoria, legado esse deixado pela Lei de Terras.

Durante o governo de João Goulart ficou claro seu envolvimento com a questão agrária no Brasil, quando em 1961 compareceu ao I Congresso Nacional de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, em Belo Horizonte. Em 1962, foi regulamentada a sindicalização rural, propiciando a legalização dos sindicatos rurais. Em dezembro de 1963, os trabalhadores rurais, que se organizavam até então como associações de lavradores e Liga Camponesa, passaram a se organizar como sindicatos e federações, criando a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag)⁴.

³Em 1950, Dom Inocêncio Engelke, Bispo de Campanha (MG) escreve a carta denominada “Conosco, Sem Nós ou Contra Nós se Fará a Reforma Agrária”, o que vem a ser a primeira manifestação da Igreja Católica em prol da reforma agrária brasileira.

⁴A Contag atualmente, com as 27 Federações de Trabalhadores na Agricultura (Fetags) e mais de 4.000 Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs) filiados, compõe o Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR), que luta pelos direitos de mais de 15,7 milhões (PNAD/IBGE, 2009) de homens e mulheres do campo e da floresta, que são agricultores(as) familiares, acampados(as) e assentados(as) da reforma agrária, assalariados(as) rurais, meeiros, comodatários, extrativistas, quilombolas, pescadores artesanais e ribeirinhos. Em 1963, o governo de

O governo de Jango estendeu ao campo os direitos trabalhistas básicos, por meio da criação, em 1963, do Estatuto do Trabalhador Rural ou Estatuto da Terra, mas tal estatuto não ocasionou um avanço significativo para as lutas do campesinato brasileiro. Foi criado também em seu governo o primeiro órgão para resolver a questão fundiária no Brasil, a Superintendência de Política Agrária (Supra). Mas um dispositivo constitucional estabelecendo que as desapropriações de terras devessem acontecer mediante uma indenização em dinheiro impediu a efetivação de uma ampla reforma agrária. Diante das pressões, João Goulart anunciou, em 13 de março de 1964, durante o Comício das Reformas, que as terras localizadas às margens de rodovias, obras públicas e ferrovias seriam desapropriadas. Tais medidas influenciaram o golpe militar de 1964. Segundo Garcia (2009, p. 53)

Antes do Estatuto da Terra ocorreram as seguintes propostas: Em 1946 – Proposta de Reforma Agrária da Bancada do PCB na constituinte de desse mesmo ano; Em 1950 – Primeira Proposta de Reforma Agrária da Igreja Católica no Brasil; em 1954 – Projeto de Reforma Agrária apresentado pelo Deputado Coutinho Cavalcante do PTB/SP; Em 1961/62 – Proposta de Reforma Agrária da Igreja Conservadora; em 1961 – Primeira proposta de Reforma Agrária unitária dos Movimentos Camponeses do Brasil; Em 1963 – Projeto de Lei de Reforma Agrária apresentado pelo Deputado Leonel Brizola; Em 1964 – Projeto de Reforma Agrária do Governo João Goulart. Segundo o próprio discurso⁵ do Presidente, essa lei “ainda não é a carta de alforria do camponês abandonado. Mas é o primeiro passo: uma porta que se abre à solução definitiva do problema agrário brasileiro”.

De acordo com Pinto (1996), devido a imposições externas e ao acordo contraído com a assinatura da Carta de Punta Del Este,⁶ os militares tiveram que incorporar em sua agenda política a reforma agrária. Já no início do regime militar, com a criação do Instituto Brasileiro de Reforma agrária (Ibra) e do Instituto Nacional

João Goulart promulga o Estatuto do Trabalhador Rural, o país vivia um momento de forte atuação política e sindical. Existiam 475 Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais no Brasil, dos quais 220 eram reconhecidos pelo Ministério do Trabalho e Emprego. Finalmente, em 22 de dezembro de 1963, trabalhadores(as) rurais de 18 estados, distribuídos em 29 federações, decidiram pela criação da Contag, que foi reconhecida em 31 de janeiro de 1964. Então, a Contag torna-se a primeira entidade sindical do campo de caráter nacional, reconhecida legalmente. Pouco tempo depois, com o Golpe Militar de 1964, sofreu intervenção da ditadura, tendo vários de seus líderes presos e exilados. Em 1968, entretanto, a categoria conseguiu afastar o interventor e desde então passou a dirigir a entidade, sem ação direta do Estado (CONTAG, 2015).

⁵Discurso do presidente João Goulart no comício do dia 13 de março na Central do Brasil, em 1964. In: SCHILLING, Paulo. **Como se coloca a direita no poder**. , São Paulo: Global Editora, 1981, p. 25-35. v. II – Os acontecimentos.

⁶ Conforme Pinto (1996), Carta de Punta Del Este, em seu art. 6º trata do comprometimento dos países em impulsionar os programas de reforma agrária de forma integral, criando um sistema justo de propriedade onde a terra se torne para o camponês sua estabilidade econômica, seu bem-estar, sua liberdade e dignidade.

de Desenvolvimento Agrário (Inda), foi dado o primeiro passo para a realização da reforma agrária no país.

Mesmo com toda a repressão às ligas camponesas, com a perseguição, prisão e condenação de seus líderes, foram, ironicamente, os militares os responsáveis pela primeira Lei de Reforma Agrária do país. O primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária foi instituído pelo Decreto nº 59.456, em 4 de novembro de 1966, mas não foi realmente efetivado. O Decreto nº 1.110 criou o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), em 9 de julho de 1970, resultado da fusão do Ibra e Inda. Porém a criação do órgão não foi suficiente para solucionar o problema agrário brasileiro.

De acordo com Sparovek (2003), a partir da criação do Incra foram lançados alguns programas específicos de desenvolvimento regional que causaram pouco impacto devido aos objetivos e aos poucos recursos envolvidos, podendo destacar o PIN (Programa de Integração Nacional) e o Proterra (Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulo à Agricultura do Norte e Nordeste).

Embora com toda a base institucional e jurídica produzida pela ditadura militar, a reforma agrária não se tornou uma política pública no Brasil. Conforme Menegal (1998), nesse período houve a criação de alguns órgãos que fortaleceram o processo de modernização da agricultura: como a criação da Embrapa (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária), em 1972, e da Embrater (Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural), em 1974. Tais instituições tiveram a importante função de divulgar novas tecnologias que contribuíram para o crescimento da produção agrícola brasileira.

De acordo com os estudos de Castro *et al.* (2007), apenas a partir de 1946, com o Decreto Lei nº 9.746/1946, há uma regulamentação da discriminação de terras. Em 1964 é aprovada a Lei nº 4.504, conhecida como Estatuto da Terra, que estabelece um conjunto de medidas para definir políticas agrícolas e de reforma agrária assegurando a propriedade da terra a todos os que desejassem cultivá-la. Em 1978, com o início da abertura política, retoma-se o debate sobre reforma agrária, surgindo polaridade de opiniões – de um lado, os trabalhadores rurais, os movimentos sociais e a igreja, e, do outro, a Tradição, Família e Propriedade (TFP). O general João Batista Figueiredo, em março de 1979, ao assumir a Presidência da República, aponta em seu programa de governo prioridades a agricultura como resposta às instabilidades da década 1970. No mesmo ano, no mês de maio, em

Brasília, acontece o III Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais, quando a Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais (Contag) levanta a bandeira da reforma agrária.

A agricultura capitalista vive sua fase áurea no período entre 1965 e 1982, havendo forte integração com a economia industrial e urbana, a intermediação financeira do Estado incentiva a modernização agrícola voltada para o setor externo em detrimento da reforma agrária. De acordo com Bergamasco e Norder (1995, p. 170), o papel do Estado nessa época é assim analisado

A atuação dos governos militares ocorreu de forma a controlar repressivamente o movimento sindical e prometer uma gradual incorporação dos trabalhadores rurais ao mundo dos direitos sociais e trabalhistas. A reivindicação pela execução da reforma agrária presente no Estatuto da Terra acabou sendo limitada pelo regime ditatorial, que imprimiu um contexto desfavorável à organização da sociedade civil como um todo. No que se refere à questão agrária, as determinações governamentais durante o período autoritário se pautaram pelo estímulo à colonização da região amazônica como principal alternativa para a “população excedente”, ao mesmo tempo em que oferecia uma política agrícola capaz de alavancar, via financiamentos e subsídios, a modernização tecnológica e comercial do setor agrícola.

Em 1982 ocorre um marco importante, com o surgimento dos Planos Estaduais de Terras Públicas e de Regularização Possessória. Em 1984, a redemocratização trouxe novamente o tema da reforma agrária. Conforme Delgado (2005), no início da década de 1980, devido ao enfraquecimento da ditadura militar e do ciclo de crescimento econômico, há um impulso e articulação das forças sociais e entidades de assessoria agrária, além do apoio de várias Organizações Não Governamentais à causa da reforma agrária, principiando um novo arranjo de ordem econômica e política, com o surgimento do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), da Contag (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura) e do fortalecimento da CPT (Comissão Pastoral da Terra) por meio do apoio dado pela Igreja Católica.

Em 1983, setores da Igreja e o movimento sindical lançaram, no Rio de Janeiro, a Campanha Nacional pela Reforma Agrária, mobilizando posteriormente quase todo o país. A campanha tinha como objetivo principal esclarecer a população sobre os benefícios que o Brasil teria se realmente acontecesse a reforma agrária. Segundo Delgado (2005), com o término do regime militar a agenda política retomou a questão reforma agrária. Durante o mandato do presidente José Sarney, em 1986, para resolver os programas agrários, criou-se o I Programa Nacional de Reforma

Agrária (PNRA), na tentativa de beneficiar famílias rurais em todo o país. Na organização da Constituição Federal em 1988, legitimou-se o princípio da função social da terra, substituindo o estatuto da propriedade fundiária.

O PNRA teve como meta assentar 1,4 milhões de famílias, até 1989, distribuídas em 43 milhões de hectares de terras. Para isso, foi criado, ainda no governo José Sarney, o Ministério Extraordinário para o Desenvolvimento e a Reforma Agrária (Mirad). Mas passados quatro anos, os números atingidos foram bem menores do que o esperado: 82.689 famílias assentadas em menos de 4,5 milhões de hectares. Tais números foram resultado do debate político e ideológico ocorrido na Assembleia Nacional Constituinte sobre Reforma Agrária. A extinção do Incra, em 1987, e também do Mirad, em 1989, foi reflexo desse impasse. Nesse período, o Ministério da Agricultura passou a ser o órgão responsável pela reforma agrária.

Em 1985, foi criada a UDR (União Democrática Ruralista), uma junção de forças contrárias à reforma agrária. De acordo com Scolese (2005), a UDR conseguiu eleger representantes no Congresso e ganhou espaço nos meios de comunicação. Com a defesa do uso da força contra as invasões de terras, a entidade começou suas ações em São Paulo, Goiás e Minas Gerais, posteriormente espalhando-as por todos os estados do país. Conforme Marques (2004), o I Plano Nacional de Reforma Agrária não obteve os objetivos pretendidos, devido às fortes pressões por parte dos grandes proprietários rurais ligados à UDR e dos acordos assumidos pelo então presidente José Sarney com a base ruralista.⁷ O que pode ser comprovado por Scolese (2005, p. 42)

Na constituinte, a bancada ruralista, sob vigilância da UDR e formada basicamente por integrantes de PFL, PMDB e PPB (hoje PP), conseguiu abafar a maioria dos avanços em prol da reforma agrária colocados no papel. A aprovação do artigo 185, que apontou as áreas produtivas como “insuscetíveis” de desapropriação, é considerada até hoje, além de proteção aos fazendeiros, a maior vitória da bancada ruralista na Constituinte. Sob pressão da UDR, o artigo praticamente anulou o 186, tido como pró-sem-terra e que sugere a desapropriação de áreas que não cumprem sua função social (produtividade e respeito às leis trabalhistas e ambientais).

⁷ Representa uma frente parlamentar que atua em defesa dos interesses dos grandes proprietários de terras. A bancada ruralista é totalmente contrária a projetos de lei que têm o objetivo de promover a reforma agrária. Ela se constituiu na Assembleia Nacional Constituinte, sob a inspiração da União Democrática Ruralista (UDR).

O Congresso Nacional recria o Incra em 29 de março de 1989, mas como não houve respaldo político, tampouco condições orçamentárias suficientes, a reforma agrária continuou semiparalisada. Segundo Pinto (1996), no período de 1990-1992, durante o governo Collor, o Mirad foi extinto e o Incra foi novamente subordinado ao Ministério da Agricultura, que passou a ser denominado MAARA (Ministério da Agricultura Abastecimento e da Reforma Agrária). Nesse período não houve nenhuma desapropriação de terras. Com a criação do Ministério Extraordinário de Política Fundiária em 29 de abril de 1996, a questão agrária passou a ser vinculada diretamente à Presidência da República.

O Programa Emergencial de Reforma Agrária foi criado em 1992, na gestão de Collor de Melo, e viabilizado em 1993, no governo de Itamar Franco, com a regulamentação da Lei Ordinária, marcada tão somente por grandes desapropriações. De acordo com Abramovay (1993), durante o governo de Itamar Franco houve a retomada no processo de reforma agrária, a Lei nº 8.629 foi instituída em 1993, regulamentando dispositivos constitucionais sobre o assunto. Algumas emendas que alteravam pontos que dificultavam a implementação da reforma agrária foram incorporadas pelo Senado durante a elaboração da Lei. Mas devido à influência dos ruralistas, no retorno à Câmara o projeto de lei teve essas emendas rejeitadas. No entanto, os artigos que comprometiam mudanças na estrutura fundiária brasileira foram vetados pelo presidente Itamar Franco, o que deixou mais satisfatório o texto final para os ruralistas.

A partir de 1994, com o então presidente Fernando Henrique Cardoso, a política de reforma agrária no país foi marcada por seu discurso neoliberal. Conforme Scolese (2005), após os massacres de trabalhadores rurais em Eldorado dos Carajás-PA e em Corumbiara-RO, foi instituído o MEPF (Ministério Extraordinário de Política Fundiária). Segundo Sparovek (2003), após a criação do MEPF foi constituído o MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário), que foi incumbido de cuidar da reforma agrária e da agricultura familiar. Esse governo tomou inúmeras medidas em favor da reforma agrária devido à imposição da opinião pública e de movimentos sociais, dentre elas podemos citar: criação de linhas de crédito exclusivas para assentados e crescimento do número de desapropriações.

Devido à abertura política e ao crescimento da participação dos movimentos sociais, no início do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, com o apoio do Banco Mundial, foi divulgado o que ficou conhecido como Nova Reforma Agrária,

efetivando em alguns estados brasileiros (Bahia, Ceará, Maranhão, Minas Gerais e Pernambuco) o Programa Cédula da Terra. Surgiram vários programas de regularização fundiária que não priorizavam a desapropriação, mas sim a compra de terras, dentre eles destacam-se o Novo Mundo Rural, o Banco da Terra, o Projeto Casulo, o Programa de Geração de Empregos e Renda Rural e o Programa Nacional de Agricultura Familiar.

Segundo Sauer (2013, p. 105) “Nesse período, as críticas e enfrentamentos à cédula da Terra geraram unidade nas entidades do Fórum Nacional de Reforma Agrária, que passou a articular ações contra a implantação da reforma agrária de mercado”. Com tais propostas, a reforma agrária de mercado ganhou força, e muitos desses programas permaneceram no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e da atual presidente, Dilma Rousseff, mesmo com todas as críticas e as inúmeras denúncias de irregularidades.

De acordo com Bergamasco e Esquerdo (2013, p. 564) “o conceito que a reforma agrária tinha no programa resumia-se a ações fundiárias mais agressivas quando comparadas aos governos anteriores, mas não havia a menor pretensão de mudança estrutural”. Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o tema reforma agrária era prioridade em sua agenda política, apesar disso, seus resultados não foram muito significativos, devido principalmente às restrições orçamentárias.

Com o apoio do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi eleito o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), criando entre os movimentos sociais voltados à questão agrária uma grande expectativa quanto à implantação de uma real política de reforma agrária no país. Com esse objetivo, foi apresentado em Brasília, durante a Conferência da Terra, em novembro de 2003, o II PNRA (II Plano Nacional de Reforma Agrária), que prevê a criação de novos assentamentos e a reorganização dos já existentes.

Conforme MDA/Incra (2003), influenciado por um novo marco de regulação dos mercados agrícolas, o princípio geral do II PNRA, era fazer com que uma parcela significativa da pirâmide social fosse incluída na economia agrária, e seu objetivo era garantir o crescimento da renda, do emprego e da produção. De acordo com o MDA/Incra (2005), por meio do II PNRA, em 2003, o governo conseguiu assentar 36.301 famílias, em 2004 assentou 81.254 famílias; totalizando 117.555 famílias em dois anos, conseguindo, assim, assentar 81% das 145.000 famílias

estabelecidas para esse período. A fim de garantir uma reforma agrária de qualidade, os valores investidos por família foram duplicados entre 2003 e 2004, os investimentos passaram de R\$ 7.700 para R\$ 16.000, abrangendo recursos para assistência técnica, elaboração de projetos, construção de moradias, cisternas no semiárido, obras de infraestrutura básica e de preservação ambiental.

De acordo com o Fórum Nacional de Reforma Agrária e Justiça no Campo,⁸ durante o mandato do presidente Lula ocorreu um aumento da violência no campo. Na opinião de Marques (2004), as medidas adotadas pelo governo Lula em relação à reforma agrária continuam retratando uma política populista e compensatória

O Governo Lula, sustentado por um partido originalmente de esquerda, de conhecido compromisso histórico com a bandeira da reforma agrária, tem se portado como se esta política já não tivesse mais a mesma importância de outrora. Semelhante ao Governo FHC tem buscado ampliar o número de famílias atendidas por programas de caráter predominantemente assistencialista... (MARQUES, 2004, p. 51).

Segundo balanço da Comissão Pastoral da Terra (CPT) sobre a reforma agrária, no ano de 2010 os históricos desafios e impasses da reforma agrária ainda permaneceram, ocorreu a diminuição de 72% na quantidade de hectares de terra destinados à reforma agrária, e a redução de 44% do número de famílias assentadas em relação ao ano anterior, tornando-se o pior ano para a reforma agrária brasileira. O orçamento do Incra foi reduzido em quase metade nesse ano, o que explica a queda nos números e mostra que no último ano do governo Luís Inácio Lula da Silva mais uma vez o governo federal não priorizou a reforma agrária. A nação deveria fazer com que a reforma agrária se tornasse uma política pública, um projeto de desenvolvimento sustentável, mas se tornou apenas um programa de assentamento, muito distante das necessidades dos cidadãos do campo (CPT, 2011).

No segundo mandato do presidente Lula, não ocorreu a elaboração do III Plano Nacional de Reforma Agrária, diminuindo as chances de melhoria no número de famílias assentadas do Brasil. Assim, o governo mantém uma política de contrarreforma agrária. Mesmo com todos os avanços ocorridos nos oito anos de mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), principalmente na área social, e com o apoio de vários movimentos sociais, inclusive

⁸O Fórum Nacional de Reforma Agrária e Justiça no Campo é composto por 45 entidades (sindicatos, movimentos sociais e Organizações Não Governamentais).

o MST, houve a permanência de alta concentração na estrutura agrária brasileira. A reforma agrária vista como política de transformação da estrutura agrária do país não foi realizada.

No primeiro ano do governo da presidenta Dilma Roussef, foi assentado o menor número de famílias dos últimos 18 anos, 22.021 famílias em 2011 e 23.075 famílias em 2012. Ao serem analisados os 109 projetos de assentamentos que foram criados no primeiro ano de governo Dilma, pode-se constatar que, desde 1994, não havia um número tão baixo de assentamentos (INCRA, 2012). Devido ao discurso extremamente ligado à criação de oportunidades e à erradicação da pobreza extrema, houve grande expectativa na consolidação da reforma agrária no país durante o governo Dilma Roussef, mas verifica-se que a reforma agrária não foi inserida nas estratégias para erradicação da pobreza durante esse período.

No Brasil, nunca se adotou uma política capaz de solucionar os problemas fundiários. Quando se estabelece um conflito, as medidas para sua solução são apenas paliativas. A tão sonhada e necessária reforma agrária construída com justiça social, capaz de reestruturar o uso da terra, sua posse e propriedade, em que os trabalhadores podem ter acesso aos meios de produção, jamais ocorreu no país.

2.2.1 Surgimento e Desenvolvimento do Movimento de Trabalhadores Sem Terra

O Movimento dos Sem-Terra, tão ético e pedagógico quanto cheio de boniteza, não começou agora, nem a dez ou quinze, ou vinte anos. Suas raízes mais remotas se acham na rebeldia dos quilombos e, mais recentemente na bravura de seus companheiros das Ligas Camponesas que há quarenta anos foram esmagados pelas mesmas forças retrógradas do imobilismo, colonial e perverso. O importante porém é reconhecer que os quilombos tanto quanto os camponeses, das Ligas e os sem-terra de hoje todos em seu tempo, anteontem, ontem e agora sonharam e sonham o mesmo sonho, acreditaram e acreditam na imperiosa necessidade da luta na feitura das história como 'façanha da liberdade'. (FREIRE, 2000, p. 60)

O MST é resultado da realidade social, econômica e política do país. Desde a luta dos indígenas contra as bandeiras e entradas em defesa de suas terras no período colonial acontecem conflitos por terras no Brasil. Tais conflitos se intensificaram no final do século passado por meio das lutas messiânicas, como as que aconteceram em Canudos, no sertão da Bahia, em Contestado, na divisa entre Paraná e Santa Catarina, no cangaço chefiado por Lampião, no sertão nordestino e no Ceará, no movimento liderado por Padre Cícero. Essas primeiras lutas por terras do período republicano influenciaram os principais líderes do MST. Fernandes

(2001) descreve o MST como sendo um movimento socioterritorial, sendo a conquista da terra pela ocupação sua meta primordial.

O Movimento de Trabalhadores Rurais sem Terra teve sua origem no oeste e sudoeste do Paraná. As lutas por terras desencadearam inúmeros movimentos de trabalhadores rurais em defesa de uma melhor redistribuição da terra a partir da década de 1950. Organizados por meio de entidades, surgiram movimentos no Sul e no Sudeste (ULTABs), no Rio Grande do Sul (Master) e no Nordeste as Ligas Camponesas. O MST engloba e sintetiza peculiaridades dos principais movimentos de luta pela terra, sendo que as maiores influências recebidas pelos fundadores do MST vieram das Ligas Camponesas

Os grupos de resistência pela posse da terra recebem na década de 40 uma importante contribuição do Partido Comunista Brasileiro a partir das Ligas Camponesas, que já se espalhavam por todo Brasil. Aplicavam-lhe o nome genérico de posseiros. Os posseiros foram derrotados e expulsos de várias regiões, principalmente no Paraná, Estado cujo governo tomou a defesa dos latifundiários, agora chamados de grileiros. O Estado chegou a usar contra os posseiros a Polícia Militar, a Delegacia de Ordem Política e Social, como também a Força Aérea Brasileira. Muitos posseiros foram seqüestrados, perseguidos, alguns reassentados em locais próximos, mas a maioria foi obrigada a abandonar suas terras. (FIGUEIREDO; VALE, 2007, p. 5)

O golpe militar de 1964 tentou acabar com a luta dos trabalhadores no campo, mas esta resistiu, com o apoio dos grupos de esquerda. Houve escassez de manifestações no campo, devido à repressão sofrida pelos trabalhadores rurais. Somente no final dos anos 1970, reapareceram as ocupações de terra no Rio Grande do Sul, sendo estimuladas pela criação da Comissão Pastoral da Terra (CPT), em 1975, e pelas greves de operários surgidas no ABCD paulista. O surgimento do MST ocorreu em um período de aumento da concentração de terras, da inovação da agricultura, e das reivindicações determinadas pela luta da terra pelos trabalhadores rurais na região Sul. Desta forma acredita-se que

O MST é fruto da histórica concentração da terra no Brasil, a qual por sua vez, não é desarticulada do desenvolvimento econômico, social e político do país. Mas o MST também é produto de um momento histórico do capitalismo em âmbito mundial, em sua fase madura, ou imperialista. De outro lado, porém, o MST também é produto da organização e luta dos sem terra, de sua capacidade organizativa, de seu contraponto ao capitalismo, enfim, como constituinte da classe trabalhadora, cujas formas de luta e organização adquirem dinâmicas próprias possibilitadas e forjadas em cada contexto. (DALMAGRO, 2010, p. 93)

Segundo os estudos de Fernandes (2000) sobre a história de formação do MST, os trabalhadores rurais, ao organizarem as principais lutas entre 1979 e 1985,

conceberam o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra. Com a realização do primeiro Encontro Nacional, realizado em janeiro de 1984 em Cascavel-PR, o movimento foi fundado com a sigla MST, apesar de que o início das atividades dos trabalhadores rurais sem terra, principalmente os protestos que originaram o movimento, tenham ocorrido em 1978.

Tendo a participação da ABRA (Associação Brasileira de Reforma Agrária), da CIMI (Comissão Indigenista Missionária), da CUT (Central Única dos Trabalhadores), de trabalhadores rurais de 12 estados brasileiros (Acre, Roraima, Rio Grande do Sul, Bahia, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Pará, Rondônia, São Paulo e Goiás) e de 150 delegados, tinha como objetivo principal reunir todos os envolvidos na luta de obtenção de terra para plantar. Nesse Congresso ficou definido que a introdução da luta por reforma agrária reivindicaria “Terra para quem nela trabalha”, fundamentada em uma política agrícola que garantisse aos trabalhadores rurais a permanência no campo.

Já usando a sigla MST, em 1985 os trabalhadores rurais realizaram o Primeiro Congresso Nacional de Trabalhadores Rurais Sem Terra, em Curitiba-PR. Com a participação de 1.500 delegados, foi escolhida a primeira coordenação e direção nacional do movimento, ficando estabelecido que o lema da luta fosse “Ocupação é a solução”, os congressos nacionais aconteceriam a cada cinco anos, e os encontros a cada dois anos. Surge um novo sujeito sociocultural, conforme Caldart (1999, p, 33)

Este sem-terra, formado pela dinâmica da luta pela Reforma Agrária e do MST, pode ser entendido também como um novo sujeito sociocultural, ou seja, uma coletividade cujas ações cotidianas, ligadas a uma luta social concreta, estão produzindo elementos de um tipo de cultura que não corresponde aos padrões sociais e culturais hegemônicos na sociedade capitalista atual, e na brasileira em particular, inscrevendo-se no que poderíamos talvez chamar de um movimento sociocultural que reflete e prepara mudanças sociais mais profundas.

O Primeiro Encontro Nacional de Assentados acontece em 1986, onde debateram principalmente sobre a situação dos assentados em relação ao MST, que agora possuidores de terra corriam o risco de não serem denominados sem-terra. Segundo o MST (2015) “Mesmo depois de assentadas, estas famílias permanecem organizadas no MST, pois a conquista da terra é apenas o primeiro passo para a realização da Reforma Agrária”. Em 1992, o MST fundou a Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (Concrab), com o intuito de reunir todas as cooperativas organizadas em assentamentos rurais e melhorar a produtividade e

sua integração. Para garantir a organização do movimento, o MST criou vários setores: frente de massa, setor de produção dos assentamentos, setor de formação, setor de educação, setor de comunicação e propaganda e setor de finanças e projetos.

O MST sempre deixou clara a necessidade de uma Reforma Agrária capaz de transformar a estrutura de propriedade de terras, o modo de produção e as relações de trabalho existentes na sociedade Brasileira. Como ressalta Vendramini (2004, p. 226)

Percebemos que as contradições em que se move o MST são muitas. Suas reivindicações imediatas inscrevem-se nos marcos de reivindicações legalistas da sociedade civil, estando dependentes da ação do Estado, ao mesmo tempo em que questionam a estrutura social, na sua luta contra o capital latifundiário, contra a concentração de terras e de riquezas.

Segundo Caldart (2004), podemos perceber três momentos distintos na trajetória histórica do MST: primeiro (1979 a 1986), luta de articulação e formação anteriores à consolidação do MST; segundo (1986 até os dias atuais), constituição do MST como movimento social; e terceiro (1995), inclusão do MST na luta por um projeto de desenvolvimento eficaz para a sociedade brasileira a partir do lema uma “Reforma Agrária uma luta de todos”, nesse período o MST debate também sobre temas de interesse nacional, não se restringindo somente à questão agrária.

De cunho sindical, o MST busca maior organização aos trabalhadores rurais, envolvendo toda a família na batalha por direitos sociais e cidadania, em defesa de moradia, saúde, escola e bem-estar social. Atualmente, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra se tornou o mais importante movimento popular brasileiro, conseguindo enorme representação política e respeito nas lutas dos trabalhadores brasileiros. De acordo com dados do MST (2015) “O Movimento Sem Terra está organizado em 24 estados nas cinco regiões do país. No total, são cerca de 350 mil famílias que conquistaram a terra por meio da luta e da organização dos trabalhadores rurais”. Segundo Neto (2005, p. 135)

é preciso considerar que mesmo trazendo em seu interior, tanto no discurso quanto na prática, um grande número de contradições internas, o MST é, sem dúvida, o mais importante movimento de luta no último quarto do século XX e início do XXI no Brasil e tem trazido para a discussão tanto o problema agrário quanto o problema é preciso considerar que mesmo trazendo em seu interior, tanto no discurso quanto na prática, um grande número de contradições internas, o MST é, sem dúvida, o mais importante movimento de luta no último quarto do século XX e início do XXI no Brasil e tem trazido para a discussão tanto o problema agrário quanto o problema educacional.

2.1.2 A Formação dos assentamentos do MST

Uma das formas objetivas para realização da reforma agrária é a formação dos assentamentos rurais, que expressam o poder revolucionário do MST por meio da solidariedade e da cooperação que comandam a vida dos assentados. Conforme o estudo de Ferreira e Silva (2009), o termo “assentamento”, surgiu pela primeira vez em 1960 no contexto da reforma agrária venezuelana, e se difundiu por vários países. No Brasil aparece no ambiente da burocracia, como política governamental, resultado de pressões dos movimentos sociais como o messianismo, o cangaço e as Ligas Camponesas. O processo de implantação dos assentamentos rurais avançou expressivamente nas últimas décadas – entre 1985 e 2001 houve um crescimento de 528,53%, ampliando em 353,60% as famílias beneficiárias.

Os assentamentos fazem com que os assentados, os seus sujeitos de direitos, ganhem projeção, assim como as organizações e os movimentos que deram sustentação à sua luta para realização do projeto de reforma agrária. Não se pode reduzir o movimento de formação dos assentamentos a um modelo único, pois a organização da luta, a formação dos assentamentos, a origem dos trabalhadores e as atividades inseridas no novo espaço social são diferenciadas em cada um deles. Os trabalhadores rurais, tanto os que já residem no meio rural quanto os que vêm do meio urbano, buscam lutar de forma válida e legítima pela democratização da terra, ficando em um primeiro momento acampados para posteriormente se tornarem assentados.

Mesmo em quantidade reduzida, e tendo grande parte de sua população ainda sem tomar posse de sua terra, os assentamentos desde os anos 1960 são pontos estratégicos no conjunto de mudanças ocorridas na questão agrária brasileira. Apresentam-se como uma nova maneira de integração da população rural, em que há uma transferência da população beneficiária na redistribuição da propriedade fundiária, e, com isso, acontece sua readaptação num novo cenário social (BERGAMASCO; BLANC-PAMARD; CHONCHOL, 1997).

Dias (2004, p. 499-543), cita Leite et al. quando afirma que “ao criar um assentamento, o Estado assume a responsabilidade de viabilizá-lo. Queira o Estado (na pessoa daqueles que o fazem existir) ou não, o desempenho de um assentamento é o desempenho do Estado”. Não basta colocar as pessoas em uma parcela de terras, é necessário dar condições para que aumentem sua qualidade de vida e interfiram no desenvolvimento do país de forma satisfatória. É indispensável

que o Estado viabilize as condições necessárias para que os assentados ampliem seus conhecimentos e habilidades, fornecendo apoio técnico especializado e implante programas de créditos adequados às particularidades de cada assentamento. O conhecimento só poderá ser aprimorado com a intervenção de órgãos do Estado, por meio de atividades de capacitação.

Conforme Morissawa (2001, p. 144) “emergia claramente a consciência de que a conquista da terra é apenas o começo da luta”. No início das lutas políticas, a conjuntura política do MST era resultante da militância de grupos pequenos estruturados nas regiões onde o movimento estava mais bem organizado devido à contribuição dos trabalhadores rurais sem terra. Mas nos assentamentos já organizados, os camponeses viviam problemas como a falta de financiamento e de estrutura, dificuldades de produzir o sustento das famílias e a carência de escolas para as crianças assentadas.

As pesquisas mostram que, mesmo com toda fragilidade das políticas públicas, os assentamentos demonstram resultados positivos, sendo uma forma de integração social, pois apresenta potencial para geração de empregos e melhoria no nível de renda da população assentada. Nos assentamentos, os camponeses se organizam para lutarem por seus direitos, para adquirir um pedaço de terra. A constituição do projeto de reforma agrária se dá pela conquista da terra. “Acampamento é um espaço de luta e resistência. São, por conseguinte, realidades em transformação, uma forma de materialização da organização dos sem-terra, trazendo em si os principais elementos organizacionais do movimento” (CALDART, 2012, p. 21)

As políticas públicas para a formação de assentamentos surgem principalmente da organização dos trabalhadores rurais, e não apenas dos interesses do Estado. Quando os latifúndios se transformam em assentamentos rurais, ocorre à formação de um novo território, e a sobrevivência das famílias requer condições especiais, ocorrendo transformações no espaço geográfico. Os assentamentos rurais criam novas unidades de produção agrícola, reordenando o uso da terra a fim de favorecer os trabalhadores rurais. A agricultura familiar idealizada nos assentamentos rurais apresenta uma organização específica na formação da unidade familiar de produção. Os assentamentos se tornam rentáveis através da economia familiar dos assentados.

Entre as inúmeras causas que interferem no crescimento e desenvolvimento dos assentamentos, citam-se alguns autores que respaldam tais fatores, como: Silva (2001, p. 001), que informa que é necessário o mapeamento e o monitoramento das áreas agropecuárias, objetivando o levantamento de dados para fins de planejamento agrícola e controle ambiental. A organização dos assentamentos deve levar em conta sua distribuição espacial, para que ocorra um levantamento de ações que viabilizem a interação do homem-natureza de forma equilibrada, evitando que a produção agrícola dos assentados se torne antieconômica e antiecológica. Somente com o conhecimento da área que servirá para a formação dos assentamentos poderá ser feito um planejamento eficaz para um desenvolvimento satisfatório das propriedades.

De acordo com Souza (1996, p. 54), a implantação dos assentamentos e a organização da sua produção com base na policultura e no trabalho familiar faz com que ocorra um novo fluxo de demandas por bens e serviços. Assim sendo, o desenho do município sofre uma alteração, com a criação dentro dos assentamentos de centros comunitários, feiras livres, agências de correios, escolas, bares, postos de saúde, dentre outros. Os municípios que conseguirem tal organização em seus assentamentos garantirão uma sustentabilidade econômica e ambiental, assegurando melhores condições de vida para toda população.

Costa Neto e Canavessi, ao citarem Altieri (1996, p. 131), afirma que as bases científicas estabelecidas com a agroecologia apoiam o processo de transição para uma agricultura sustentável, mediante propostas de desenvolvimento participativo nos assentamentos rurais, visando não apenas superar a crise ecológica e socioeconômica, mas também restaurar valores étnicos, ambientais, políticos e culturais. Ainda segundo Altieri (1996, p. 131), a verdadeira sustentabilidade somente será alcançada quando os camponeses incrementarem seu acesso à terra, aos recursos e a uma tecnologia adequada para manejá-los corretamente e se organizarem para garantir o acesso aos mercados de insumos e produtos, garantindo rendimentos dignos derivados de sua produção. É indispensável que os assentados assegurem a melhoria da produção e da vida por meio do manejo correto dos recursos naturais, adequando seu desenvolvimento à capacidade de suporte do ecossistema em que estão inseridos.

Silva, quando cita Pessoa (1999, p. 154) afirma que “os assentados que se recusarem a aprender e aplicar novas tecnologias, de maneira sustentável, terão

dificuldades de se reproduzirem como agricultores”. Não podemos dissociar desenvolvimento sustentável da questão agrária brasileira, e os trabalhadores rurais descapitalizados, com reduzidas extensão de terras agricultáveis e pequenas condições de mecanização, são colocados em posição oposta à dos grandes latifundiários. Somente com o desenvolvimento de novas práticas de produção os assentados vivenciarão novas alternativas de trabalho, de produção e comercialização do excedente. Os assentados só poderão se desenvolver se introduzirem práticas sustentáveis em suas atividades produtivas.

O MST busca estratégias para melhor organização dos assentamentos por meio do estímulo à cooperação social, ao desenvolvimento cultural, à qualificação técnica dos assentados e a um novo modelo produtivo e tecnológico, que leve em consideração a preservação ambiental, a agroecologia e as tecnologias adaptadas ao sistema produtivo de cada microambiente agrícola, considerando as especificidades de cada terreno. Assim, o agricultor reduz os riscos a que está submetido, advindos da dependência de insumos agrícolas oriundos de grandes empresas e de créditos públicos, e, com isso, ficam mais resistentes política e economicamente mediante o uso de insumos alternativos e a cooperação e organização coletiva dos assentamentos.

Conforme as pesquisas de Cleps et al. (2008), a implantação dos primeiros assentamentos rurais de Minas Gerais ocorreu em 1986. Apesar do crescimento do MST, a partir de 2005, registram-se mais de vinte movimentos e organizações de luta pela terra: MLT (Movimento Terra Trabalho e Liberdade); MLST (Movimento de Libertação dos Sem Terra); MLSTL (Movimento Libertação dos Sem Terra de Luta); FETAEMG (Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais), entre outros. Os municípios que apresentaram maior número de assentamentos no período de 2000 a 2006 foram Uberlândia, com oito assentamentos, Buritis, com sete, e Arinos, com seis. As regiões do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba, noroeste e norte de Minas Gerais também receberam projetos de reforma agrária.

2.2 Educação

Educar é depositar em cada homem toda a obra humana que a antecedeu; é fazer de cada homem a síntese do mundo vivo até o dia em que viva; é colocá-lo ao nível de seu tempo, para que flutue sobre ele, e não deixá-lo abaixo de seu tempo, com o que não poderá seguir a flutuar. É preparar o homem para a vida. (JOSÉ MARTÍ, 1883).

O homem como ser social é obrigado a pensar de acordo com o modelo de produção vigente, pois o modo que nos organizamos em sociedade para produzir nossa sobrevivência estabelece nossa maneira de agir e pensar em comunidade. Sendo assim, para que possamos compreender os nossos modelos de pensamento, temos que, antecipadamente, entender a elaboração do sistema capitalista, pois a educação está diretamente interligada ao modo como o ser humano elabora sua sobrevivência.

De acordo com Neto (2005, p. 135) “A educação, por não ser neutra, atende aos mais variados interesses políticos, econômicos e sociais, estando presente desde a montagem do currículo escolar até a discussão em torno do que deve ser estudado, quem deve estudar e como se deve estudar”.

O conceito de Educação segundo o art. 1º da LDB:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Segundo Dias (2004, p. 499-543), nas últimas décadas, as sucessivas mudanças na sociedade, provocadas pelas constantes evoluções socioculturais, políticas, econômicas e tecnológicas, valorizam cada vez mais a educação, interferindo na maneira de agir da sociedade. As pessoas buscam continuamente a qualificação, o aperfeiçoamento e a especialização dos seus conhecimentos, renovando sua capacidade de adaptação ao mundo cada vez mais exigente.

Conforme Morin (2000, p. 47), “a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana”. Vivemos na era planetária; qualquer ação comum conduz os seres humanos, onde quer que eles estejam. Os seres humanos devem reconhecer-se em sua humanidade, sua diversidade cultural inerente a tudo que é humano

[...] para a educação do futuro, é necessário promover grande rememoração dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a

história, mas também a literatura, a poesia, as artes [...] (MORIN, 2000, p. 48).

Para Jara (1998, p. 194), a “Educação sempre fundamental para desenvolver a qualidade da participação; sem informação sua participação vira silêncio e possibilita a manipulação.” Quando têm acesso à informação, as pessoas acabam tendo controle de suas próprias vidas, conseguem tomar suas próprias decisões com total capacidade, havendo um resgate da cidadania por meio do conhecimento.

A cultura está estreitamente vinculada à formação humana. Sendo assim, o processo educativo não se restringe apenas ao espaço escolar, ele é construído durante a vida social. Com o tempo, os valores e os costumes se reelaboram, tendo um novo significado, a cultura se transforma, sendo vivenciada pelas novas gerações

Toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional, mas o cenário pode ser diferente: o espaço da escola é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela seqüencialidade. O espaço da cidade [...] é marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade. A educação não-formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal. Daí também alguns a chamarem impropriamente de “educação informal” [...] Além das próprias escolas (onde pode ser oferecida educação não-formal) temos as Organizações Não-Governamentais (também definidas em oposição ao governamental), as igrejas, os sindicatos, os partidos, a mídia, as associações de bairros, etc. Na educação não-formal, a categoria espaço é tão importante como a categoria tempo. O tempo da aprendizagem na educação não-formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma. Uma das características da educação não-formal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços. (GADOTTI, 2005, p. 02)

Gadotti (2001) apresenta algumas categorias para melhor entendimento das atuais perspectivas da educação, o que nos induz a muitas interrogações que podem abrir novos caminhos. Dentre elas, podemos destacar:

1ª – Planetaridade. A Terra é vista como um “novo paradigma” (Leonardo Boff). Que consequências tem essa visão de mundo para a educação? O que seria uma ecopedagogia (Francisco Gutiérrez) e uma ecoformação (Gaston Pineau)? O tema da cidadania planetária pode ser analisado a partir desta categoria. Que resultados podem chegar a alunos, professores e currículos?

2ª – Sustentabilidade. O conceito da sustentabilidade originou-se na economia (“desenvolvimento sustentável”) e na ecologia, resumida no tema “uma educação sustentável para a sobrevivência do planeta”, difundido pelo Movimento pela Carta da Terra, e integrou-se no campo da educação. Será que não estamos

desenvolvendo uma ciência e uma cultura que auxilia a degradação e a deterioração do planeta?

3ª – Virtualidade. Analisa a educação a distância e o uso da internet nas escolas. Nossa inserção na era da informação se deve à informática associada à telefonia. A informação transformou profundamente a organização da sociedade, inclusive seu modo de produção.

4ª – Globalização. A globalização transforma a política, a economia, a cultura, a história [...] conseqüentemente transforma também a educação. Deve ser analisada sob vários prismas, pois o global e o local se unem numa nova realidade: o “glocal”.

5ª – Transdisciplinaridade. Apesar de apresentar significados distintos, categorias próximas da transdisciplinaridade, como transculturalidade, transversalidade, multiculturalidade, complexidade e holismo, entre outras, também indicam uma nova tendência na educação.

Ainda conforme Gadotti (2001, p. 84), essas categorias não são capazes de compreender a ecopedagogia⁹ como teoria da educação que promove a aprendizagem a partir da vida cotidiana, “devemos desenvolver outras categorias ligadas à esfera da subjetividade, da cotidianidade e do mundo vivido, categorias que estruturam a vida cotidiana, levando em consideração as práticas individuais e coletivas e as experiências pessoais”.

2.2.1 Educação do e no Campo

“o que move uma pessoa é a necessidade, mas o que a mantém em movimento são objetivos, princípios, valores, que são formados desde determinadas ações que tenham a força pedagógica para isto” (CALDART, 1999, p. 260).

O Movimento por uma Educação do Campo tem como característica principal a luta dos trabalhadores do meio rural por políticas públicas eficientes, que estabeleçam o direito a uma educação que aconteça no campo e que seja do campo. Conforme Caldart (2011, p. 149) “No: o povo tem direito a ser educado no

⁹A palavra “ecopedagogia” foi cunhada por Francisco Gutiérrez, no início dos anos 1990. A ecopedagogia busca desenvolver uma nova visão sobre a educação, uma visão global, uma nova forma de ser e de estar no mundo, um jeito de pensar a partir da vida cotidiana, evitando a burocratização do olhar e do comportamento. A ecopedagogia também pode ser vista como um movimento social e político. (GADOTTI, 2001).

lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e como a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

A educação rural brasileira revela um quadro bastante precário, mostrando os inúmeros problemas apresentados pela educação no país. Apesar de sua história iniciar no século XIX, não ocorreram mudanças significativas, mas sim uma visão mais clara sobre as inúmeras desigualdades existentes no meio rural brasileiro. Um dos principais problemas para o desenvolvimento da educação básica no campo é a inexistência de políticas públicas que assegurem seu desenvolvimento de acordo com a melhoria da qualidade de vida da população que vive no meio rural.

Para que possa haver realmente a modernização da agricultura no país, o projeto educacional do campo deve estar voltado para a realidade do meio rural. A educação no campo traz o grande desafio de entender os processos educativos em todas as dimensões que formam o ser humano e sua sociedade. Ela precisa ser específica e diferenciada, abrangendo o amplo desenvolvimento da formação humana, construindo parâmetros políticos e culturais para que os trabalhadores do campo possam interferir em sua realidade, modificando a sociedade para uma vida plena e feliz. Sendo assim, acredita-se que “quando situamos a educação como um processo de transformação, de emancipação humana, percebemos quanto os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana” (CALDART, 2011, p. 80).

O termo Educação do Campo só surgiu recentemente, foi usado inicialmente por volta de 1990, mas somente em 2008 aparece em um documento oficial. Sua origem se dá principalmente por meio da luta por terra, realizada pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), junto à necessidade de escolas públicas nos acampamentos e assentamentos criados pelo MST. Outros movimentos sociais colaboraram para a estruturação da Educação do Campo, dentre eles: Movimento Nacional dos Pescadores (Monape); Coordenação Nacional dos Quilombolas (Conaq); Movimento dos Atingidos Por Barragens (MAB); movimentos indígenas; movimentos de mulheres trabalhadoras rurais e movimentos de agricultores e trabalhadores rurais.

A expressão tem um significado político e pedagógico diferenciado da educação rural, que não considerava características como diversidade, complexidade e especificidade dos trabalhadores rurais. O projeto de Educação do

Campo surge para “estabelecer conexões nas formas de produzir, de se organizar, de lutar e de educar/formar/ensinar a sua base, como forma de se produzir transformações substanciais na própria existência humana desses sujeitos”. (VENDRAMINI; MACHADO, 2011, p. 87).

Segundo Calazans (1993), o setor público brasileiro tem algumas experiências restritas com a intenção de construir escolas para os trabalhadores do campo desde o século XIX, merecendo destaque eventos dispersos, como o Plano de Educação de 1812 e sua reforma, acontecida em 1826. Essas experiências foram tão reduzidas que incentivaram o aparecimento de iniciativas privadas. De acordo com pesquisas do período, as principais propostas educacionais apresentadas aos trabalhadores do campo foram em níveis médios e superiores. A Educação Rural somente na década de 1930, e mais expressivamente em 1950 e 1960, começa a ter importância no campo educacional brasileiro.

Somente em 1923 aparece a primeira menção à Educação do Campo no nosso ordenamento jurídico. A partir das constituições de 1934 e 1937, fica clara a necessidade de uma educação rural para o país, embora nunca tenha ocorrido uma discussão sobre que modelo educacional seria ofertado, o que se pode constatar no parecer da relatora das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001)

No Brasil todas as constituições contemplam a educação escolar, merecendo especial destaque abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

A partir de 1930, surge o movimento conhecido como Ruralismo Pedagógico,¹⁰ cuja finalidade era fazer com que o homem do campo se fixasse à terra, assegurando a vocação agrícola do Brasil num período em que o país passava

¹⁰ Bezerra Neto (2003, p. 11) informa que o ruralismo pedagógico foi organizado para “definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia”. A proposta do movimento ruralista propunha uma educação diferenciada, para isso contou com três elementos essenciais: o currículo, o método de ensino e o professor, que deveria fortalecer o ensino, criando alternativas educacionais que atendessem às necessidades de cada localidade, para que o homem se mantivesse no campo e tivesse orgulho do seu modo de vida.

por um acentuado processo de urbanização e industrialização. A proposta educacional do movimento acreditava que o sistema produtivo moderno não integrava as pessoas do campo, a escola teria a função de incluir o trabalhador rural no processo produtivo, complementando sua falta de cultura. Em 1937, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, que pretendia preservar a arte e folclore do campo e ampliar o sistema de ensino.

Nos anos de 1940, surgiram projetos de Educação Rural supervisionados pelos Ministérios da Educação e Saúde e da Agricultura e patrocinados pelo governo norte-americano. Com o surgimento da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), em 20 de outubro de 1945, os projetos de Educação Rural tiveram maior incentivo por meio da implantação de projetos educacionais para o desenvolvimento de comunidades do campo. Com o objetivo de recuperar o homem rural em sua totalidade pela educação fundamental e reformular a estrutura agrária do país, foi criada, em 1952, a CNER. Devido à insuficiência da realização de uma metodologia de organização e desenvolvimento social capaz de incentivar um avanço eficaz para a Educação Rural, em 1963 foi extinta a CNER.

De acordo com Damasceno e Beserra (2004), o processo de transformação econômica para o modo industrial, iniciado no Brasil no início do século XX, trouxe como consequências negativas para a população rural, principalmente, a ausência de projetos ligados às áreas técnicas e de educação que pudessem favorecer aos trabalhadores rurais, bem como programas de apoio que influenciassem suas necessidades reais. Embora a iniciativa de programas e projetos ligados à Educação do Campo tenha sido norteada por outra origem e interesses, sendo conduzida por auxílio de instituições norte-americanas, como a Política de Boa Vizinhança do Governo de Roosevelt (1932), a Aliança para o Progresso (1950) e a assistência originada pelo capital monopolista de fundações, como a Kellogg, a Rockefeller e a Ford.

A história do desenvolvimento do capitalismo rural evidencia a diminuição da população do campo em virtude principalmente do forte subterfúgio político do difícil acesso à educação e a falta de habilidade de se autossustentar. No artigo de Castro (2008), intitulado *Agronegócio sem educação*, ele mostra que mesmo o agronegócio necessita de uma educação profissional e técnica que não é oferecida pelas escolas do campo, discutindo se as escolas são produto da prosperidade ou se auxiliam seu aparecimento

O agronegócio só viceja nos estados que estão na metade de cima da qualidade da educação. Seja qual for a razão, ele não gosta de estados com gente pouco educada. Ao se registrar a forte aderência do agronegócio às regiões habitadas por gente mais bem educada, nota-se, também, pistas para o enigma do aparecimento de um empresariado moderno no campo. Ao que tudo indica, seu surgimento está ainda associado aos níveis superiores de educação e modernidade do Centro-Sul e às ondas de colonização vindas de lá. Por serem mais bem educados e possuírem uma cultura empresarial, eles entendem de mercado e apropriam-se das melhores tecnologias... Podemos discutir se as escolas são fruto da prosperidade ou ajudam a trazê-la [...] Mas, no mínimo, ficamos sabendo que o agronegócio só vinga onde há ou aparece gente mais bem educada. (CASTRO, 2008, p. 26).

Com a formação da Associação de Créditos e Assistência Técnica Rural de Minas Gerais (ACAR-MG), em 1948, surge oficialmente a extensão rural brasileira no estado de Minas Gerais, logo implementada em outros estados do país. Nos anos 1950 são fundados o Serviço Social Rural e a Campanha Nacional Rural que, segundo Leite (1999, p. 36), “ambos desenvolveram projetos para a preparação de técnicos destinados à educação de base rural e programas de melhoria de vida dos rurícolas”.

A falta de compromisso com a Educação do Campo fica comprovada com a Lei de Diretrizes de Base – Lei nº 4.024/1961, em que a responsabilidade de estruturação da escola fundamental rural fica a cargo dos municípios. Em 1956, foi criada a ABCAR (Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural), com a função de monitorar as associações estaduais do país. Em 1970, a ABCAR contava com inúmeros membros associados, abrangendo 1.393 municípios, 1.025 escritórios locais e 138 escritórios regionais. A Embrater (Sistema Brasileiro de Assistência Técnica e Extensão Rural) foi criada em 1974 com a finalidade de substituir a ABCAR.

No início da década de 1980, novas discussões sobre educação rural criam o II Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985), que visava corrigir distorções sociais ocasionadas pelo desenvolvimento econômico, dando preferência aos cidadãos carentes do campo e da periferia das cidades. Nesse período, é fundado o Edurural, com financiamento do Bird e apoio do governo federal e da Universidade Federal do Ceará. O Edurural pretendia melhorar o nível de escolaridade da população nordestina por meio da reorganização curricular, da adequação do material didático, da rede física e dos recursos materiais e humanos. Devido à falta de compromisso em relação à extensão em regiões rurais de ensino fundamental, o programa não alcançou os objetivos propostos.

As empresas agrícolas ainda são responsabilizadas pela educação de seus trabalhadores nos textos constitucionais de 1946, 1967 e 1969, havendo uma discussão sobre a criação de um salário educação para solucionar o problema. A proposta de educação básica brasileira deixa claro que, somente após a constituição de 1988, a educação rural, identificação usada até 1998, deixou de ser marginalizada pela responsabilidade do Estado, ocupando um lugar na esfera das políticas públicas, iniciando discussões sobre metodologias e estratégias para melhor atendimento aos trabalhadores. Nesse período, a educação passa a ser dever do Estado e direito de todo cidadão, independentemente de viver em área urbana ou rural.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, esclarece em seu art. 28 sobre a educação básica ofertada para os trabalhadores rurais, e estabelece que a responsabilidade em adequar e adaptar as metodologias de ensino, os conteúdos curriculares, calendário escolar e organização da própria escola às peculiaridades e necessidades de cada região rural deve ser dos sistemas de ensino.

Para Vendramini (2007, p. 123) “a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social”. O movimento nacional para a construção de uma escola do campo transforma a prática da educação rural no Brasil, construindo um projeto popular para o desenvolvimento do campo. O Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola) desenvolve, em 1997, o programa Escola Ativa, atribuído às classes multisseriadas da área rural e fundamentado na experiência colombiana que teve apoio do Unicef, a Escuela Nueva.

Em 1998, iniciam-se as discussões sobre uma proposta educacional para os povos do campo, sendo organizada por MST, CNBB e Unesco, a primeira conferência nacional sobre o tema “Por uma Educação Básica do Campo”, que cria uma nova forma de debate e mobilização popular, e escrevem: “não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, a história e à cultura do povo trabalhador do campo”. Reafirmando a legalidade da luta por políticas públicas apropriadas e por um projeto educativo específico para os povos que trabalham e vivem no campo, surge a Educação do Campo em substituição à educação para o meio rural ou educação rural.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo Demográfico (2000), das pessoas que viviam no campo com idade a partir de 15 anos, 28,3% não eram alfabetizadas. Diante desses dados, a população do campo não alcança nem ao menos quatro anos de escolaridade.

Evidencia-se que o processo de exclusão da população do campo em relação ao direito de acesso à educação só não é mais grave devido às lutas do MST pela permanência de escolas no campo e pelo cumprimento da Constituição Nacional, quando o acesso à educação deveria ser o resultado da implantação de políticas públicas voltadas a atender às demandas desse setor da sociedade. (GARCIA, 2009, p. 68)

Foram criadas em estados e secretarias de educação que apoiavam a causa outras articulações e conferências em favor da Educação do Campo. No começo de 2003, durante o governo do presidente Lula, foi criado um Grupo de Trabalho sobre Educação do Campo, com o apoio do Ministério da Educação. Iniciou-se uma discussão com os movimentos sociais do campo sobre educação, evidenciando que a Educação do Campo está para além da escola e da educação básica.

Em uma ação conjunta, acontece a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em Luziânia-GO, em 2004, com a participação de representantes de movimentos sociais, sindicais, universidades, ONGs, Centros Familiares de Formação por Alternância, secretarias estaduais e municipais, organizações sociais da educação e do campo, dentre outros. Sua principal preocupação foi estabelecer para a Educação do Campo, enquanto política pública permanente, um tratamento público específico.

Com o objetivo de viabilizar a adequação da Educação do Campo às demais diretrizes nacionais que controlam a educação básica, e também orientar o currículo, o financiamento educacional e a organização escolar, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 1/2002, do Conselho Nacional de Educação), que estabelecem, em seu art. 2º, parágrafo único, a identidade da escola do campo, reconhecendo o modo específico de vida social, o uso do espaço do campo em sua diversidade e identidade específica do sujeito do campo

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 maioria 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 do país.

Em 2003, o Ministério da Educação criou um Grupo Permanente de Trabalho Educação do Campo, e em 2004 instituiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi), tendo em sua estrutura a Coordenação-Geral de Educação do Campo, reunindo os seguintes temas: educação ambiental, educação do campo, alfabetização e educação de jovens e adultos, diversidade étnico-racial e educação escolar indígena.

A principal demanda para Educação do Campo a partir desse momento é a formação de professores, mas a história brasileira deixa evidente que a formação de políticas públicas e a formação de profissionais da educação para atuarem na Educação do Campo não são tradição em nosso país. É necessário que não apenas a escola seja do campo, mas também seus educadores. O professor do campo deve ter conhecimento sobre as peculiaridades vivenciadas pela população rural, seu modo de vida, os conflitos, tensões e problemas enfrentados pelos trabalhadores do campo.

Conforme o *Caderno de Educação nº 9* (MST, 1999), os educadores sem terra devem extrair as lições de pedagogia ao assumirem seu papel de sujeitos de reflexão permanente sobre as práticas do MST. A formação do educador do campo deve ser baseada no entendimento do vínculo existente entre terra, território e escola. Em 2004, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) criou o primeiro curso de licenciatura em Educação do Campo, seguida pela Universidade de Brasília (UnB), em 2007, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS), em 2008

Um aspecto relevante contido no artigo 3º da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, estabelece que a “Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental só poderão ser ofertados na comunidade rural em que o aluno reside, não podendo acontecer à nucleação de escolas e o deslocamento dos alunos”. A Lei 12.950, de 27 de março de 2014, altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), dificultando o fechamento de unidades de ensino em áreas rurais. Essas resoluções afirmam a necessidade de evitar o transporte das crianças do campo para a cidade, garantindo o deslocamento dos alunos do campo para o campo.

Segundo Canário (2000), o surgimento da educação no campo serviu para criar alternativas para a educação, levando em consideração as práticas educacionais adequadas ao trabalhador do campo, influenciando uma nova forma de pensar a escola, suas práticas e seus sujeitos, cooperando para revitalizar seu

próprio espaço. A educação no campo deve ir além da sala de aula, como ressalta Caldart (2011, p. 77)

Lugar de criança não é apenas na escola, porque não podemos supor que só se educa na escola. Escola sim, mas vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, ao mundo da produção, vinculada à luta pela terra, ao projeto popular de desenvolvimento do campo. Nós temos que recuperar os vínculos entre educação e terra, trabalho, produção, vida, cotidiano de existência; aí é que está o educativo.

De acordo com Caldart (2004, p.17), a Educação do Campo significa “processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações”. Quando vinculada a um movimento social que busca a educação associada ao surgimento de condições materiais e sociais para a vida no meio rural, a Educação do Campo ganha um novo sentido. É necessário educar para um projeto de agricultura que não seja excludente, que aumente a possibilidade de empregos, que amplie as condições para o desenvolvimento dos cidadãos, que os mecanismos de produção respeitem as limitações da natureza e que como objetivo uma vida mais digna para toda a sociedade.

O projeto de Educação do Campo requer sustentabilidade em termos sociais, culturais e econômicos. A resistência de trabalhadores e trabalhadoras para permanecer desenvolvendo sua vida no meio rural reconhece e sustenta a defesa de uma Educação do Campo que precisa ser alterada, devido às dificuldades de acesso às políticas públicas, o aumento do desemprego, da pobreza e das enormes desigualdades sociais.

Conforme Caldart (2002, p.11) “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; e o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Mas infelizmente a escola no campo é tratada como um resquício do sistema de educação brasileiro, sendo negada à população do meio rural o ingresso aos avanços educacionais que dão garantia do direito à educação básica. A discussão de uma proposta educacional própria para atender às necessidades do homem do meio rural só terá significado se houver um projeto nacional que contemple o desenvolvimento do campo.

A formação do MST contribuiu de forma bastante significativa para a preocupação e o desenvolvimento de uma educação voltada ao campo,

principalmente devido ao movimento ser constituído por milhares de pessoas que buscam uma participação maior na vida política do país.

É clara a necessidade de um pensamento educacional voltado para as especificidades da educação e da escola do meio rural. Tanto a escola quanto o educador precisam garantir o direito do sujeito do campo ao conhecimento, estando cientes de seu papel para introdução do campo no contexto da sociedade, valorizando sua cultura e diversidade, fortalecendo sua identidade e sua autonomia e colaborando para a compreensão de que existe uma complementaridade entre cidade/campo, e não uma hierarquia.

2.2.2 Princípios Educativos do MST: Fundamentação Teórica

“Nenhum educador tem o direito de atuar individualmente, por sua conta e sob sua responsabilidade”. (Makarenko)

Como fundamentação teórica associada à área de Educação, procurou-se basear nos princípios da área de Trabalho e Educação para conduzir a pesquisa sobre *Educação Ambiental nos Assentamentos de Trabalhadores Rurais do Município de Buritis-MG: Qualificação Tecnológica para Preservação do Bioma Cerrado*. Segundo Trein e Ciavatta (2003), o vínculo entre trabalho e educação desde o século XX é um assunto analisado tanto pela economia política marxista quanto pela economia política burguesa, portanto envolve a formação humana e a produção da existência

No Brasil, até os anos de 1970, predominavam os estudos ligados à economia da educação e à formação profissional e técnica. Com a redemocratização do país em curso nos anos de 1980, a tentativa de construção de um novo projeto hegemônico e a afirmação de alguns cursos de pós-graduação em educação rumo a uma visão crítica e dialética, o tema trabalho e educação aparece vinculado à superação do autoritarismo e comprometido com as lutas dos trabalhadores por maior participação política e econômica. (TREIN; CIAVATTA, 2003, p. 141)

Para Saviani (2007, p 154), o agir sobre a natureza, transformando-a a partir das necessidades humanas, é o que chamamos de trabalho, a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é uma dádiva divina ou natural, ela é produzida pelo próprio homem “O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico”.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele

forma se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154)

O materialismo histórico dialético converte-se em importante instrumento capaz de modificar a realidade sob outros parâmetros, excluindo a exploração humana, proposta defendida pelos que lutam por terra. De acordo com Gadotti (1995), o materialismo histórico dialético abrange a história numa luta entre contrários, entre opostos. Ele não considera a matéria e o pensamento como princípios isolados, desconexos, são um todo universal e indivisível.

Conforme Kuenzer (1998), o materialismo histórico-dialético tem a dialética como lógica e teoria do conhecimento. Quando as pesquisas ocorrem de acordo com os interesses da classe trabalhadora, trazem a compreensão do mundo do trabalho, dos processos pedagógicos escolares e não escolares, tomando como referência o método da economia política como critério para a construção do conhecimento. O marxismo, ao aperfeiçoar o materialismo histórico e dialético, posiciona-se politicamente como um princípio de empoderamento da classe trabalhadora. Os estudos sobre Educação do Campo não devem dispensar a discussão do materialismo histórico-dialético, expandindo direitos sociais também aos trabalhadores rurais.

Em texto publicado no *Caderno de Educação nº 8* (1996), percebe-se que as bases filosóficas norteadoras do MST ressaltam a formação humana e a importância da transformação social, fundamentando teoricamente em princípios socialistas que são a base de seus objetivos educativos e estão relacionadas à sua visão de mundo, suas concepções sobre a pessoa humana e a sociedade e, sobretudo o que consideram ser educação. Influenciado por pedagogos socialistas e escolanovistas,¹¹ busca um novo modelo de ser humano construído de acordo com uma dura disciplina de luta em busca de seus objetivos. O MST acredita que o

¹¹A Escola Nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, no fim do século XIX, para questionar o que era considerado “tradicional”. Sendo um movimento de renovação do ensino, acredita que somente a educação é capaz de construir uma sociedade democrática que respeita as particularidades do indivíduo, chamando atenção para sua realidade integral. O escolanovismo no Brasil está ligado a certas concepções de John Dewey, tendo Anísio Teixeira como seu mais importante seguidor.

homem pode se fixar à terra por meio de uma educação voltada principalmente para o homem do campo.

No decorrer do processo de construção da proposta educacional do MST, muitos princípios teóricos se modificaram ou se aprofundaram, outros foram excluídos, o que deixa claro um desenvolvimento heterogêneo e nem sempre seguidor das ideias marxistas que lhe sustentavam.

O entendimento do MST acerca de educação é claro, bem como os princípios filosóficos e pedagógicos que envolvem sua estrutura educacional. A análise de tais princípios deixa nítidos os objetivos pautados nas ações do movimento e auxiliam o entendimento de sua proposta pedagógica. “[...] trata-se de uma educação que não esconde o seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educandos como nos educadores” (MST, 1996, p. 06).

Segundo Vázquez (1977), depois de esclarecer que a práxis é o princípio do conhecimento, ressalta que o ser humano, ao atuar em seu mundo, passa a conhecê-lo como produto de sua atividade prática, a veracidade do pensamento se fundamenta com a saída do próprio círculo do pensamento, obtendo forma na própria realidade. Conforme Lukács (1979, p. 16) ao interpretar Marx:

Através do trabalho, tem lugar uma dupla transformação. Por um lado, o próprio homem que trabalha é transformado pelo seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza, desenvolve as potências nela ocultas e subordina as forças da natureza ao seu próprio poder.

De acordo com os estudos de Lukács (1979), o ser humano é a associação entre ser social e natureza, do orgânico e inorgânico, o homem é totalmente dependente da natureza. A relação histórica de união entre homem-natureza causou sua inclusão e interdependência e, ao mesmo tempo, sua exclusão a partir do momento que se transformam. Os bens da natureza permanecem como eram, independentes da compreensão humana, até o momento em que entram em funcionamento por intermédio de sua ação e de seu trabalho sobre a natureza, acontecendo o propósito dos fenômenos naturais, a transformação em bens úteis. Com o planejamento da ação do ser humano sobre a natureza, a consciência prevê as consequências de sua ação, e seu efeito é projetado antes da própria prática. Segundo Garcia (2009, p. 38)

Tem-se evidenciado, no movimento “intelectual” e “científico” identificado como pós-moderno, que a teoria perde terreno para a prática, tornando-se

este movimento um impulso para pensar e fazer o presente. O praticismo e o imediatismo que caracterizam esse movimento anulam qualquer sentido e significado histórico que podem vir a ter as múltiplas relações humano-sociais de hoje. A conhecida expressão de Lênin “sem teoria revolucionária não há prática revolucionária”, tornou-se obsoleta e surreal. No entanto, retomar o forte assento marxista reconhecido nas reflexões teóricas do MST e da área Trabalho e Educação vem comprovar que ambas dimensões (da prática e da teoria) somente podem ser justificadas como potencialidades transformadoras, se estiverem concretamente articuladas entre si e também com o passado, presente e futuro. A visão de projeto de sociedade deve, em nosso entendimento, estar ancorada nesse tripé.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra tem a concepção de que nas relações cotidianas é que as pessoas se transformam e se organizam em busca de seus interesses, e podem se desenvolver. Tal concepção fica clara em declaração do MST quando diz que ninguém educa ninguém; ninguém se educa sozinho; as pessoas se educam entre si, por meio de sua organização coletiva.

O MST consolida sua visão metodológica com influência bastante eclética, reconhecendo a importância de várias correntes pedagógicas

De acordo com os ideais socialistas e coletivos, calcados no princípio da solidariedade, o projeto educacional do MST tem como base teórica Paulo Freire, Florestan Fernandes, Che Guevara, o cubano José Martí, o Russo A Makarenko e os clássicos com Marx, Engels, Mao Tse-Tung e Gramsci. (MST, 1997, p. 27).

2.2.3 Pedagogia Educacional do MST

“é somente compreendendo a trajetória de formação do sujeito social Sem Terra, que podemos compreender a relação mais orgânica do MST com a educação” (CALDART, 1999, p. 20).

Desde a criação do MST, na década de 1980, seus líderes colocam no mesmo grau de necessidade a reforma agrária e os investimentos em educação. Sua proposta pedagógica não é baseada no modelo de nenhuma experiência pedagógica tradicional, sempre existindo uma grande preocupação com a proposta pedagógica desenvolvida nos acampamentos e assentamentos. Para Caldart (1997, p. 16) “o MST enquanto movimento de luta social e enquanto organização política dos trabalhadores e das trabalhadoras sem terra é o grande Educador Formador de quem nela participa ou com ele se envolve”. Ainda segundo Caldart (1997, p. 23) Pedro Tierra atesta

Para o MST, investir em educação é tão importante quanto o gesto de ocupar terra, um gesto, aliás, que se encontra no cerne da pedagogia do movimento. Aqui, educar é o aprendizado coletivo das possibilidades da vida. As dores e as vitórias são face e contra face do mesmo processo.

O valor dispensado à educação pelo Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra é verificado na importância que demonstram à escolarização dos assentados, como pode ser comprovado na declaração da professora Mara de Jesus dos Santos, membro da Setorial de Educação: “A importância da educação para o MST reflete-se na preocupação em montar uma escola assim que se faz a ocupação de terras. A primeira coisa é definir o local onde funcionará a escola”. (MST, 1997, p. 27).

Na Pedagogia do Movimento, “o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento”, como indica o trecho do *Caderno de Educação nº 9* (MST, 1999, p. 5). O projeto educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra está vinculado a um projeto político de transformação social amplo e emancipador; projeto educacional e projeto social são inseparáveis, não pode existir transformação social de fato sem uma contribuição efetiva da educação e, simultaneamente, a educação deve estar articulada e definida de acordo com as necessidades da transformação social. Os fundamentos educativos essenciais são buscados no próprio movimento, que é a grande escola, conforme é visto na *Revista Sem Terra* (1996, p. 27), a saber: “[...] durante muito tempo se pensou que a reforma agrária era apenas um pedaço de terra e que numa sociedade moderna de nada adianta terra se os filhos dos trabalhadores rurais não tiverem acesso à escola e ao conhecimento”.

O projeto educacional do MST é estruturado por princípios que sugerem uma forma de unificação, sendo a possibilidade de transformação social seu principal ponto de união. A possibilidade de transformação social é o fundamento da teoria do MST, não podendo deixar de incluir também elementos indispensáveis para alcançar tal transformação, como o trabalho, o desenvolvimento humano e a produção material para sobrevivência humana.

De acordo com Caldart (1996, p. 41)

Mais do que um princípio, um pressuposto fundamental: a nossa profunda crença na pessoa humana e na sua capacidade de formação e transformação. O MST é um espaço social de transformação das pessoas: através da luta coletiva, excluídos vão se tornando cidadãos.

O movimento tem responsabilidade sobre a formação integral do trabalhador rural sem-terra, assim ele deve participar de todo o processo de formação desenvolvido pelo MST, aprendendo com as práticas cotidianas a solucionar os problemas, tornando-se um agente transformador da sociedade.

O Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra acredita que não se pode progredir em uma luta social sem que seus membros se preocupem em conhecer e aprender sobre a realidade em que estão inseridos, assim terá competências e habilidades para realizar as mudanças necessárias. Devem ter preocupação com sua própria formação, não sendo preciso necessariamente estar na escola para poder estudar. De acordo com documento do MST (1989), todas as atividades no Movimento se dedicam e estimulam os estudos em todos os aspectos, pois quem não sabe é como quem não vê e quem não sabe não pode dirigir. Conforme Caldart (2011, p. 113)

O estudo, entendido basicamente como este processo de interpretação da realidade para poder transformá-la, é um componente importante na constituição e no fortalecimento dos sujeitos sociais, sejam eles no campo ou na cidade. Neste sentido, o acesso a lugares onde se possa desenvolver a cultura do estudo é um direito que o movimento da luta transforma também em dever: Sem Terra que honre este nome tem o dever de estudar, dizem os princípios do MST.

A luta pela terra, mesmo sendo um dos princípios educacionais originários da filosofia do MST, torna-se o elemento capaz de unificar as inúmeras formas de culturas, condutas, origens e valores que integram o movimento. No *Caderno de Educação nº 8* (1996) tem-se que a escola deve preparar as pessoas no meio rural, desenvolvendo o amor pelo trabalho na terra, bem como os saberes que, de fato, auxiliam o assentamento a superar as dificuldades em todos os sentidos. O ensino deve iniciar com a prática, os conteúdos devem ter como fundamento as próprias experiências de trabalho, buscando o conhecimento científico da realidade. A educação é vista como um processo que envolve desde a participação de crianças, idosos, mulheres e jovens na construção de uma nova realidade até a participação nas ações desenvolvidas pelo movimento.

A questão escolar para os trabalhadores rurais sem terra aparece primeiramente nos acampamentos. Posteriormente, a partir de 1985, após as primeiras desapropriações, passa a ser uma preocupação nos assentamentos. A escola para o MST deve estar em perfeita sintonia com as necessidades e expectativas que vão surgindo de acordo com o modo de trabalho e de vida e com as transformações que acontecem no local.

De acordo com o *Caderno de Formação nº 18*, os objetivos das escolas de assentamento são: “ensinar a ler e escrever e calcular a realidade; ensinar fazendo, isto é, pela prática; construir o novo; preparar igualmente para o trabalho manual e

intelectual; ensinar a realidade local e geral; gerar sujeitos da história; preocupar-se com a pessoa integral” (MST, 1991, p. 12).

O *Boletim de Educação nº 1* (1992, p. 40) traz a seguinte indagação: “na conjuntura atual do campo e da luta pela reforma agrária em nosso país, o que significa educar sujeitos para a transformação social?”. Essa pergunta pode ser respondida no texto *A importância da prática na aprendizagem das crianças*,¹² que expressa a inquietação acerca de como fundamentar a aprendizagem das crianças assentadas a partir de sua prática cotidiana. A orientação pedagógica e metodológica deve se colocar à disposição das verdadeiras necessidades dos assentados e acampados, reconhecendo o desafio primordial e as reais necessidades da comunidade local, estruturando uma ação imediata de permanência no campo, produzindo o conhecimento sobre a realidade do meio rural e preparando o futuro com melhor qualidade de vida.

Conforme Vendramini (2007), o MST combina dois processos educativos. O primeiro, ligado a todos os desafios da luta radical do movimento para aquisição de terras, ao aprendizado adquirido nas ocupações, nas manifestações públicas, na organização da produção, do trabalho e da vida social nos acampamentos e assentamentos. O segundo, intencional e elaborado de forma sistemática, trata-se de cursos desenvolvidos pelo MST e de seus projetos escolares. O Movimento conta com escolas da rede regular de ensino, de séries iniciais, séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, vinculadas às redes estaduais e municipais. Acontecem também cursos em nível técnico, como o curso de magistério para professores que atuam nos assentamentos.

De acordo com o *Caderno de Educação nº 8* (1996), o modelo de educação desejado deve selecionar os conteúdos e criar métodos que construam a predominância de um projeto político voltado para os trabalhadores com capacidade para construir o poder popular e uma consciência de classe. Os encontros de treinamento desenvolvidos pelo MST têm como objetivo capacitar seus militantes para participação em atividades de formação política do grupo e de direção. O departamento de Educação do Movimento visa unir teoria à prática, sendo que a prática não pode vir antes da teoria, diferenciando-se, assim, do ensino tradicional.

¹² Texto escrito por Roseli Caldart, membro do Setor de Educação do MST, em fevereiro de 1993.

Em Gadotti (1995, p. 23) “A prática é o critério de verdade da teoria, pois o conhecimento parte da prática e a ela volta dialeticamente”. Para o movimento, a formação do cidadão inicia-se com a prática, e é na ação que se aprende a prática, que, posteriormente, é estruturada pela teoria. O que pode ser constatado no ponto de vista de Souza (1994, p. 90-91)

[...] o ponto de partida deve ser a prática de cada companheiro. E, a partir dela, ter acesso à teoria para que essa possibilite re-orientar e corrigir, voltando à essa prática, construindo assim, um movimento permanente prática-teoria-prática, os cursos de formação devem garantir o domínio de conhecimentos científicos, resultar em firmeza ideológica e dar embasamento metodológico para que os militantes tenham capacidade de reproduzir os conhecimentos e contribuir para a organização do MST, os quadros militantes e dirigentes são exemplos para suas bases, o processo de formação deve ter uma continuidade para que cada companheiro possa ir crescendo e melhorando sua capacidade.

Caldart (1997) ressalta que, para ser um educador da reforma agrária, é necessário lutar e ser fiel à causa dos trabalhadores rurais sem terra, é ter conhecimento de que reforma agrária se pretende, devendo saber analisar, posicionar, perceber os problemas e enfrentar as situações. Deve ser apaixonado pela luta e amar ser educador, repudiando as injustiças. É fundamental conhecer os assentamentos, ensinar e fazer a história, dizer sempre a verdade para os alunos, ter amor pelo MST, sabendo respeitar o jeito de ser de cada assentado, não excluindo, ensinando coisas novas e coordenando as pesquisas.

O educador do MST ensina pensando no presente e no futuro, ajuda o assentamento a produzir, ajuda a mudar o país, é democrático, solidário e humilde, está sempre se transformando e ajudando a transformar. “Nas escolas do MST não pode ter um professor qualquer. O professor deve participar da vida do assentamento. Só dar aulas não chega. Deve participar das discussões e ações principais do Assentamento como um todo” (MST, 1991, p. 19).

Segundo Souza (2012, p. 35) “a educação, no final dos anos 1990, para o MST, é enfatizada a partir do conceito de campo e não somente de assentamentos e ou acampamentos”. A parceria do MST com a UnB (Universidade de Brasília), com a Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e cultura), com o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) promove, em 1997, o 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (1º Enerà), com a presença de universidades e

mais de 700 educadores assentados envolvidos em projetos educacionais da reforma agrária.

Em março de 1998, os líderes do Enera promoveram a capacitação de 20 representantes de estados para a realização de discussão e análise sobre as dificuldades enfrentadas para a implementação da Educação do Campo. O movimento ficou conhecido como Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, tendo seus resultados discutidos na Conferência Nacional. Uma vitória desse movimento em relação às políticas públicas foi o Parecer nº 36/2001, do CNE (Conselho Nacional de Educação), que aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Tais diretrizes vinculavam a identidade da escola do campo à realidade e ao conhecimento de seus estudantes.

Atualmente, de acordo com a visão ideológica da classe trabalhadora, educar cidadãos para transformar a realidade atual é o maior desafio da escola. Para as escolas de assentamentos, educar cidadãos para a transformação social significa incentivar a consolidação e o avanço do modelo de desenvolvimento que surge nos assentamentos, fazendo com que estes tenham sucesso. A escola do MST pode contribuir nos aspectos econômicos, políticos, culturais e de relacionamento social, dando continuidade à luta por reforma agrária. Deve preocupar-se com a formação de seus militantes, capacitando técnica e cientificamente, dando condições para que possam enfrentar um modelo produtivo mais competitivo. Dessa forma, acredita-se que

O sucesso do movimento social é garantido na sua dinâmica educativa e formativa. A formação técnica e política dos militantes do MST pode ser percebida nos cursos de formação política; nas análises de conjuntura e nos estudos orientados dos quais participam. (SOUZA, 2012, p 22).

No Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra é desenvolvida uma prática educacional bastante eficaz. A escola do MST não é apenas um local de estudo, é igualmente um lugar de trabalho, de aprender a lutar, organizar e participar; existindo um vínculo entre comunidade e escola. O progresso das experiências escolares do Movimento de Trabalhadores Sem Terra tem estreita relação ao fato de seus projetos serem contestadores, nos quais a escola se articula com ações radicais de transformação social. De acordo com Mészáros (2006, p. 263), “nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação”.

A superação da escola liberal é uma das características da escola do MST, pois sua origem é a vitória contra as relações burguesas, incentivando o avanço de

novos conteúdos e projetos de escola. O MST propõe uma nova escola, capaz de atuar junto às contradições da vida humana, suas inúmeras dimensões e complexidades. O que pode ser justificado na opinião de Caldart (1997, p. 39)

A educação que nós queremos/precisamos não acontece só na escola. É um processo bem mais amplo, que tem a própria dinâmica do movimento social como ambiente de aprendizados por excelência. Mas a luta pela escolarização dos sem terra é fundamental: além de se tratar de um direito de cidadania, representa a possibilidade do acesso a certos tipos de saberes que fazem efetiva diferença na formação/educação unilateral de sujeitos da transformação social e da conquista da dignidade humana.

O *Boletim de Educação nº 1* do MST (1992, p. 2), apresenta: “os três pilares fundamentais da escola dos assentamentos devem ser: o trabalho agropecuário, o conhecimento científico da realidade e amor pela luta”. As crianças são preparadas para o trabalho no campo nas escolas de assentamento, sendo capacitadas para trabalharem por meio da cooperação e qualificando as experiências de trabalho produtivo. O trabalho é competência pedagógica, ele passa a ser educativo pela escola, o que é abordado na *Coleção Por Uma Educação do Campo nº 3*, por Benjamin e Caldart (2000, p. 56)

à medida que ajude as pessoas a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida humana: sua cultura, seus valores, suas posições políticas... Por isso a nossa escola precisa se vincular ao mundo do trabalho e se desafiar a educar também para o trabalho e pelo trabalho.

A gestão escolar deve ser democrática e coletiva, com a finalidade de ajudar no desenvolvimento cultural dos trabalhadores assentados, preocupando-se com o crescimento pessoal dos alunos. Para um melhor desempenho da pedagogia do movimento, o professor deve ser um militante, colaborando com o exercício da simbólica luta popular. A escola é o espaço onde se discute uma nova ética.

Segundo Canário (2000, p. 110), aprender é “atribuir sentido a uma realidade complexa”. Os pontos de partida e de chegada dos processos de aprendizagem é a experiência de quem aprende, assim é possível perceber que o processo de luta, de trabalho, de cooperação e organização vivenciado pelos trabalhadores ligados ao MST são instrumentalizados pelo processo educativo em que estão inseridos, e expressam uma dinâmica construída na coletividade, as experiências vividas pelos sem-terra nos assentamentos e acampamentos ajudam na elaboração de estratégias de organização social. Conforme trecho do *Caderno de Formação nº 18* (1991, p. 11)

A escola deve estimular o cuidado com a saúde, a livre expressão de idéias e sentimentos. A firmeza na luta e a ternura no relacionamento com as

outras pessoas. A escola deve cultivar, enfim, a alegria coletiva de revolucionar a vida por inteiro.

A pedagogia educacional do MST, apesar de todas as dificuldades, tenta elaborar novos espaços e relações educacionais baseados na autogestão, no trabalho coletivo, na articulação entre teoria e prática, onde todos os sujeitos se envolvem, todos aprendem, até mesmo os educandos. O ensino está baseado na prática, vinculado à teoria por meio de temas geradores, e o professor deve avaliar de forma prática e coletiva.

De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2011), as matrizes pedagógicas para estruturação de uma escola que visa à formação humana e sua história está no processo de formação dos sem-terra. A escola não é suficiente para abranger uma pedagogia que constrói e educa um novo ser social, ela contempla a vida em sua totalidade. Algumas práticas educativas que apoiam a identidade sem-terra nunca serão desenvolvidas somente no ambiente escolar.

O processo de construção de sujeitos sociais pretendido pelo MST percebe que a educação do homem do meio rural acontece da prática para a teoria. Para o movimento, a prática deve acontecer antes da teoria, sendo que a primeira é o instrumento principal do homem para ações de cunho revolucionário (MST, 1996, p.11)

O Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra é organizado com base na educação não formal, principalmente nos cursos de formação e também em cursos desenvolvidos em parcerias com universidades ou instituições reconhecidas. Ela está no dia a dia da luta, a oralidade é o elemento principal para aquisição dos conteúdos, é na rotina que os trabalhadores sem-terra têm conhecimento da dinâmica organizativa do Movimento. Mesmo nos cursos formais desenvolvidos por universidades, a educação não formal pode ser percebida durante as atividades extraclasse que fazem parte da formação e são totalmente organizadas pelos sem-terra.

O MST afirma ser fundamental para a prática educacional sua relação com a capacitação, a partir de ações objetivas que cheguem a uma educação problematizadora de caráter absolutamente reflexivo sobre a realidade, tornando os homens sujeitos críticos capazes de transformar sua realidade.

Para criar uma ordem de reprodução social economicamente viável e historicamente sustentável, a longo prazo, é necessário alterar radicalmente as determinações internas, em si mesmas contraditórias da ordem

estabelecida, que impõem a submissão inescrupulosa da necessidade e do uso humano à necessidade alienante da expansão do capital. (MÉSZÁROS, 2007, p. 247)

2.2.3.1 Contribuições Pedagógicas de Paulo Freire

Segundo Bojo (2013, p. 1), Paulo Freire entrou na história para nunca mais sair, está presente em todas as discussões sobre a transformação da realidade, devido à sua simplicidade, dedicação, persistência e seu empenho com que tratou a educação. A leitura do mundo a partir da ótica política se dá pela luta “[...] educador e militante percebeu que o mundo das necessidades tem os problemas e, ao mesmo tempo, as soluções. A organização e a luta é que nos fazem sujeitos da história. Assim aconteceu com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra”. Ainda em Bojo (2013, p.1), “A sua grande descoberta, já no final da década de 1950, foi que aprendemos a ler o mundo que nos cerca, antes mesmo das palavras e frases. A partir daí tornou-se o grande pedagogo, amigo e militante das lutas sociais”.

De acordo com Tiepolo (2015), o MST procurou em Paulo Freire os fundamentos teórico-práticos para elaborar sua política de educação. Em 1968, quando se encontrava exilado no Chile, Paulo Freire escreveu o livro *Pedagogia do Oprimido*, publicado no Brasil somente em 1974. O livro apresenta duas concepções essenciais para pedagogia de luta do MST: a conscientização e a libertação. Freire também destaca algumas características fundamentais presentes na concepção educativa do MST: a colaboração, a organização, a união e a síntese cultural.

A conscientização é a possibilidade do ser humano de desvelar a realidade e inserir-se no processo histórico como sujeito. A libertação é a “vocação ontológica da humanidade”, enraizamento na opção de transformação da situação real e opressora em que vivem “práxis da busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, apud TIEPOLO, p. 27177).

Em 17 de abril de 1997, Paulo Freire anuncia em entrevista sua opinião sobre as mobilizações realizadas por movimentos, principalmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Eu estou feliz por estar vivo ainda e ter acompanhado essa marcha, como outras marchas históricas, revela o ímpeto da vontade amorosa para o mundo essa marcha chama Sem Terra. Eu morrerei feliz se eu visse o Brasil em seu tempo histórico cheios de marchas”. [...] Os sem terra constituem pra mim hoje uma das expressões mais fortes da vida política e da vida cívica deste país. (FREIRE, 1997)

A metodologia educacional adotada pelo MST critica a abordagem tradicional denominada por Paulo Freire “educação bancária”, desenvolvendo sua própria forma de ensinar. Para isso, busca a contribuição de pedagogos que, de alguma maneira, já estiveram posicionados em partidos de esquerda.

Tentando descobrir seu caminho o MST vem incorporando “pedagogias” e ensinamentos de diversos educadores e professores tais como Anton Makarenko, José Martí e Josué de Castro. Mas vem do educador pernambucano Paulo Freire a maior inspiração para a prática educacional do Movimento. Relendo e recriando elementos das freirianas “pedagogia do oprimido”, “pedagogia da liberdade” e “pedagogia da autonomia” o MST, numa “crítica prática” aos formatos mais tradicionais dos cursos de Pedagogia e à concepção de educação ainda dominante na universidade, está construindo um modo de formar educadores, cuja marca simbólica tem tido o nome de “pedagogia da terra”. (MST, 2004, p. 59)

Para Figueiredo e Vale (2007), a doutrina social da igreja católica é fonte de inspiração para o MST, baseada na ideia progressista da teoria da libertação, com o apoio de várias igrejas em um movimento ecumênico que auxiliam inúmeros movimentos sindicais, sociais e populares. Amplamente enriquecida, a concepção do MST induz uma proposta educacional capaz de formar uma nova geração que continue a luta pela posse da terra

[...] desde crianças, se educou através de um sistema, para ter pessoas passivas, adaptadas aos ambientes sem reclamar. Na escola, na família, nos locais de trabalho, as pessoas seriam quase sempre levadas a obedecer ou a ouvir sem questionar. A nova realidade do MST, portanto, busca uma ação problematizadora (FREIRE, 1987), que provoca uma resposta capaz de levar em conta as necessidades e realidades concretas da vida... Paulo Freire critica essa “narrativa”, intitulando-a como educação bancária; é aquela que domestica, fazendo competirem as crianças e, induzindo-as ao individualismo, impedindo a preparação para cooperativismo e trabalho em equipe. O MST visa uma alternativa de resistência baseada na verdadeira revolução das massas, através de uma educação cultural, que incite a crítica, a reflexão e o posicionamento. O incentivo ao diálogo e, principalmente, a discussão sobre a negação do diálogo (FREIRE, 1983), são pressupostos para a verdadeira libertação do homem das amarras com que o neoliberalismo e sua rede de informações escravizam nos dias de hoje. (FIGUEIREDO; VALE, 2007, p. 6)

O MST constrói sua metodologia a partir da visão de vários educadores, utilizando o que considera positivo em cada corrente pedagógica para desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que parta da relação prática-teoria-prática, o que significa sair da teoria para a prática, uma ação democrática, não necessitando seguir uma tendência pedagógica, mas tendo uma compreensão dialética do contexto histórico.

Trabalhamos a questão da relação teoria e prática a partir de Paulo Freire e de sua Pedagogia do Oprimido, pois os professores começam a entender melhor esse vínculo entre teoria e prática quando eles percebem a sua experiência de vida e sua experiência de educador. E quando há essa

experiência tão densa aliada a questão teórica, por exemplo, com a *Pedagogia do Oprimido*, eles, partindo do seu cotidiano, conseguem fazer o diálogo com suas experiências. Esse processo é bonito e rico de se ver. (CALDART apud RABELO, 2005, p. 142).

Em Rabelo (2005), podemos perceber ainda algumas afinidades entre Freire e os princípios educacionais do MST

A obra de Paulo Freire também aparece como relevante na proposta educativa do Movimento. Seus educadores assinalam a importância da *Pedagogia do Oprimido*, relacionando suas idéias com o processo de educação promovida nos cursos de formação de professores através da chamada *Pedagogia do Movimento*. Suas principais lideranças afirmam, freqüentemente, que, depois da *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, tem-se a *Pedagogia do Movimento*, de autoria da Professora Roseli Caldart. [...] (RABELO, 2005, p.99)

[...] esse autor vem sendo trabalhado cotidianamente nas práticas e elaborações dos documentos do MST. Nesse misto de práticas e documentos do Movimento, encontramos uma certa aproximação das idéias de Freire ao modelo das competências, especialmente, quando em seu livro *Pedagogia da Autonomia* trata de supostos saberes necessários à prática educativa do professor. (RABELO, 2005, p.100)

A *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire fundamenta a pedagogia de luta pela terra praticada pelos trabalhadores rurais sem terra, pois a base de seu método é a independência dos despossuídos, por meio de uma relação de troca entre educador e educando, de forma dialética, sempre partindo do cotidiano do educando, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 69). Em Freire (1982, p. 110) “Por outro lado, ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente ação no processo daquela luta”. Ainda conforme Freire (1987, p. 43-44)

[...] Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando a prática de hoje ou de ontem, que se pode pensar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Para Pires (2012), Paulo Freire constrói sua teoria apoiada na prática, em situações concretas, tornando-se dinâmica e atual, com o cidadão participando da sociedade, exigindo seus direitos, superando suas limitações. Ainda em Pires (2012, p. 83), “O MST conseguiu ter essa percepção, valorizar e apropriar-se dessa práxis pedagógica, utilizando-a na formação dos sujeitos históricos Sem Terra. Práxis que se dá no cotidiano da luta pela terra [...]”

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o

mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo de transformação. (FREIRE, 1987, p.41)

De acordo com Saviani (2008), Paulo Freire, apesar de ter seu ponto de vista baseado em opiniões de inúmeros teóricos marxistas, a visão central que mantém a Pedagogia do Oprimido é a filosofia personalista na visão política do solidarismo¹³ cristão. Saviani ressalta a importância progressista da obra de Freire para educação brasileira e para a concepção educacional dos trabalhadores rurais sem terra.

Qualquer que seja, porém, a avaliação a que se chegue, é irrecusável o reconhecimento de sua coerência na luta pela educação dos deserdados e oprimidos que no início do século XXI, no contexto da globalização neoliberal, compõem a massa crescente dos excluídos. Por isso seu nome permanecerá como referência de uma pedagogia progressista e de esquerda. (SAVIANI, 2008, p.336).

Tomando como referência que a aprendizagem só acontece quando se exploram os acontecimentos e os problemas da sociedade e dos assentados, a discussão sobre o valor da liberdade no processo educativo tem como fundamentação não somente a luta por terra, mas também assume uma postura a partir de leituras e referenciais teóricos principalmente os de Paulo Freire, nos quais se aprende a fazer fazendo. Conforme o *Caderno de Educação nº 8* (1996) “Nos inspiramos na obra dos grandes mestres pedagogos, que viam na educação um caminho da verdadeira libertação da pessoa humana, em especial de Paulo Freire”. Segundo Freire (2001, p. 36)

[...] A prática educacional não é o único caminho à transformação social necessário à conquista dos direitos humanos, contudo acredito que sem ela, jamais haverá transformação social. A educação consegue dar maior clareza para “lerem o mundo”, e essa clareza abre a possibilidade de intervenção política. É clareza que lançará um desafio ao fatalismo neoliberal.

Roseli Caldart deixa claro em suas afirmações que a corrente pedagógica de Paulo Freire é a que melhor reflete a metodologia do MST

¹³ Segundo Ávila (2002), o Solidarismo é uma doutrina portadora de uma dinâmica tendente a projetá-lo em um movimento e a encarná-lo em um sistema. Como doutrina, o Solidarismo tem como categorias básicas a pessoa humana e a comunidade humana. A pessoa, como ser racional, livre, social é portadora de uma vocação a um destino transcendente ao mero processo histórico em que está envolvida e do qual participa como agente consciente. Para ele, a pessoa humana, como ser racional, livre e social, é sujeito de deveres e direitos, que decorrem de sua mesma natureza, independentemente de sua condição social, política, econômica, ideológica, étnica ou cultural. A pessoa humana tem direitos naturais à vida digna, à educação, ao trabalho, à liberdade, à propriedade.

Onde estiver agora que Freire possa continuar inspirando nossa trajetória. E que possamos nos tornar dignos de sua herança: uma profunda crença na pessoa humana, combinada com coerência política e temperada com ousadia e humildade. (CALDART, 1997, p.180).

Tendo como referência a proposta pedagógica constituída a partir da abordagem sociocultural de Paulo Freire, o MST pretende uma educação que seja fator de equidade social, capaz de libertar o homem das injustiças ocorridas no campo a partir do momento que se transforma em um sujeito culto, com capacidade de conduzir seu próprio destino. Segundo Antonio e Lucini (2001 apud PALUDO, 2007, p. 181)

Com efeito, a pedagogia que Freire propõe encontra ressonância nos movimentos sociais, pois, como afirma Paludo (2001, p. 91), “É nos anos de 1960, com Paulo Freire, que no Brasil se tem, pela primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciada das classes populares”. Proposta que adentra o campo popular porque contempla esses grupos sociais, partindo do vivido para propor uma transformação.

A concepção educacional alternativa do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra é uma de suas formas de resistência principalmente na pedagogia da alternância, que é uma educação realizada de forma diferente, pautada no oprimido sendo dialógica e problematizadora. Para Freire, o ser humano é percebido como centro do processo de ensino-aprendizagem, os objetivos fundamentais à sua educação são encontrados em sua realidade cotidiana. O processo educativo é responsável pela reflexão que o homem é capaz de fazer sobre sua vida concreta. A aprendizagem acontece tomando como pontos de partida temas geradores que aparecem levando em consideração a vida cotidiana do assentado. De acordo com a visão de Freire, os temas geradores a partir da própria realidade, fazem com que o educando se torne capaz de assumir uma postura crítica diante de sua realidade. Segundo Schwendler (2001, p. 382)

Discutir com o educando que ele é detentor de um saber, construído na sua prática social, que ele produz cultura transforma o mundo, transformando-se também, é essencial no processo de alfabetização. Neste sentido, o trabalho com as histórias de vida dos assentados, foi fundamental, não apenas para extrair os temas e as palavras geradoras, mas também para discutir com eles, que cada ser humano sabe alguma coisa e desconhece outra, para trabalhar a educação a partir da realidade, como nos revela uma educadora assentada: “a gente liga a realidade nossa com a realidade do Brasil e do mundo e vê o porquê de tanta diferença, o que causou isto, porque somos sem terra, porque estamos no MST”. Neste processo, busca-se garantir a necessária relação dialética entre o local e o universal, afirmada por Freire em Pedagogia da Esperança.

2.2.3.2 Contribuições Pedagógicas de Makarenko

O Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra recebe influência também do pedagogo russo Anton Semiónovitch Makarenko, que acreditava que mesmo existindo muitos jovens marginalizados, poderia ser construída uma sociedade baseada no socialismo, assim como acreditam muitos membros do MST “Não podemos simplesmente educar um homem, não temos o direito de realizar um trabalho educacional, quando não temos frente aos olhos um objetivo político determinado”. (MAKARENKO, 1986, p. 44)

Em Oliveira (2012, p. 77)

Diante de seu exemplo e de sua tentativa de construir uma nova educação para um novo homem Makarenko foi apropriado por movimentos sociais aqui no Brasil. Entre eles, e o mais conhecido, o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Esse movimento reivindica entre suas referências educacionais a obra de Makarenko, onde em suas diversas instituições de ensino afirma aplicar a concepção makarenkiana, por exemplo, nas escolas dos diversos assentamentos espalhados pelo Brasil e em particular no Instituto de Educação Josué de Castro – IEJC pertence ao Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA.

Para o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra, a educação deve preparar o trabalhador rural para a vida, criando condições para sua inserção na sociedade, “a educação não é somente a preparação de um cidadão bom ou mau, mas também a preparação de seu futuro nível de vida, de seu bem-estar”. (MAKARENKO, 1985, p. 57). De acordo com Oliveira (2012, p. 83) “a organização coletiva para Makarenko visava o objetivo maior que era a formação humana de um novo homem”. “Portanto já contaminada pelos apelos dos novos paradigmas da educação, a coletividade referenciada pelo MST e Caldart, baseada em Makarenko vai dar lugar à chamada cooperação [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 91).

Para Costa (2002), a concepção pedagógica do MST foi implementada após os membros do MST constatarem que somente a conquista e ampliação de escolas não seriam suficientes para elaborar uma concepção educacional que possibilitasse a emancipação e a cidadania dos assentados

Diante disto, os Sem Terra iniciaram a construção de coletivos para refletir o que queriam com a escola de assentamento e decidiram que as mudanças na instituição escolar devem vinculá-la ao projeto social dos Sem Terra, portanto, assim como o projeto foi uma elaboração coletiva também as ações de mudança na escola devem ser. Entendemos que o MST criou sua forma de ver e conceber a educação, e ao mesmo tempo, organizou uma estrutura coletiva para realizar a expansão desta educação, a este conjunto que inclui a Proposta Pedagógica do MST (forma) e os coletivos (estrutura) pra implementá-la (a proposta) denominamos a espacialidade da Proposta Pedagógica do MST. (COSTA, 2002, p. 15).

Makarenko sustentava que o requisito que unifica e educa um grupo é o trabalho coletivo. Assim, desde cedo assume o compromisso que caracterizaria toda sua vida: o comprometimento com a classe trabalhadora revolucionária, tendo claro que a prática educativa é uma prática política. Acreditava na organização e na autoridade forte e comprometida politicamente, assim como defende o MST sobre sua proposta de gestão educacional e de aquisição do conhecimento a partir da organização coletiva

O Caderno de Educação nº 8, baseado em Makarenko, aponta que não há um verdadeiro processo educativo sem que se estabeleça um coletivo de professores, a fim de potencializar o planejamento, os estudos, as práticas educativas entre outras atividades. Da mesma forma, como já mencionamos, para Pistrak, na tarefa de criar uma escola, torna-se fundamental engendrar no professor a aptidão para a criatividade pedagógica. Porém, destaca que não se trata de responsabilizar o professor para tal empreendimento isoladamente, mas colocá-lo como uma questão a ser tratada coletivamente, visto que desse modo potencializa-se a criatividade do ser humano. (PRINCESWAL, 2007, p. 99-100).

Em Oliveira (2012), Makarenko acredita que o educador elabora e estrutura a coletividade, mas quem, de fato, educa os indivíduos é a coletividade, que deve ter prioridade sobre os indivíduos, valorizando e respeitando as individualidades. É fundamental que existam princípios capazes de ensinar como trabalhar coletivamente em todas as partes, “[...] para Makarenko, a coletividade não era sinônimo de colaboração simples. Para ele, trabalhar coletivamente correspondia a outro significado: necessitava-se dividir um objetivo comum” (OLIVEIRA, 2012, p. 44)

Não devemos falar apenas sobre a formação profissional da nova geração, mas também sobre a educação e um novo tipo de comportamento, de caracteres e de conjuntos de traços da personalidade que são necessários, precisamente no Estado soviético. (MAKARENKO, 2010 apud OLIVEIRA, 2012, p. 100)

Para Oliveira (2012, p. 47), “Makarenko importa-se com as diferenças dos traços individuais da personalidade e, por isso mesmo, defende a educação pelo coletivo”

Os traços comuns e individuais da personalidade formam entrelaçamentos extremamente complexos e, por isso, a tarefa de projetar a personalidade converte-se num assunto extraordinariamente difícil e exige muita cautela. O aspecto mais perigoso continuará a ser, por muito tempo, o medo perante a diversidade humana, a incapacidade de construir um todo equilibrado na base das diferenças. Por isso [...] cortar todos pelo mesmo molde, meter o ser humano no chavão estereotipado, educar uma série reduzida de seres humanos parece uma tarefa mais fácil do que a educação diferenciada. [...] Grandes dificuldades nos esperam só no trabalho prático. Sob este aspecto, tropeçaremos a cada passo nas contradições entre certos pormenores e as condições da tarefa, por um lado, e entre o princípio

coletivo e o pessoal, por outro. Estas contradições são muito numerosas e poderosas [...] Por isso, o planejamento da personalidade deve ser precedido de uma análise dos fenômenos intracoletivos e pessoais (MAKARENKO apud OLIVEIRA, 2012, p. 47-48).

A concepção pedagógica de Makarenko fica evidenciada na maneira como o MST se organiza. Costa (2001) ao destacar em sua pesquisa o Curso de Especialização e Extensão em Administração de Cooperativas (Ceacoop), deixa claro o objetivo do movimento em conhecer e solucionar seus problemas por meio de práticas de desenvolvimento e organização coletiva, bem como Princeswal (2007), ao relacionar a presença de Makarenko, com a idealização de formação humana otimizada pelo MST na Escola Nacional Florestan Fernandes¹⁴

A metodologia do curso está muito relacionada com a organização do coletivo... Falar da prática de funcionamento do curso, nos remete a buscar referência junto a Makarenko e sua metodologia pedagógica... Este é o processo dentro do MST que em sua dinâmica capacita e forma os seus integrantes para atuarem coletivamente, trabalhando assim a organicidade do movimento, na perspectiva de mudança da sociedade. (COSTA, 2001, p. 30)

[...] à trajetória da formação escolar e às concepções que balizam a educação no Movimento, pois são de grande relevância para a compreensão dos princípios e da pedagogia construída, que marcam os objetivos e o modo de funcionamento dos cursos desenvolvidos pela Escola Nacional Florestan Fernandes. Destacamos a importância que a categoria trabalho assume no Movimento, como anunciado nos princípios filosóficos e pedagógicos da educação, baseado na teoria de Marx e de outros pensadores como Gramsci, Pistrak e Makarenko, que mantêm grande influência nas novas formas de produção e na organização coletiva, engendrando o “novo sujeito coletivo”. (PRINCESWAL, 2007, p. 56-57).

Podemos perceber também o vínculo dos princípios filosóficos de Makarenko e o MST quando nos remetemos à Pedagogia da Alternância¹⁵

¹⁴A Escola Nacional Florestan Fernandes está localizada em Guararema (a 70 km de São Paulo). É um centro de educação e formação, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Construída por voluntários entre 2000 e 2004, foi inaugurada em 23 de janeiro de 2005. Seu nome se deve a uma homenagem ao educador Florestan Fernandes, incentivador do trabalho coletivo e permanente defensor do ensino público, gratuito e de qualidade. A escola é considerada como um elemento de grande importância na formação de militantes de movimentos sociais. Tem o princípio de não receber recursos governamentais para não comprometer sua autonomia política-ideológica, sendo mantida com o apoio de solidariedade de recursos nacionais e internacionais. A escola elabora suas atividades baseado na solidariedade e na participação de todos. A grande diferença da Escola Nacional Florestan Fernandes em relação às demais é que os alunos voltam para suas casas e usam na prática o que foi ensinado.

¹⁵Curso organizado em etapas, com atividades de estudo presenciais, e Tempo Comunidade que constitui uma etapa de estudo e trabalho de campo. Quando os alunos estão em suas casas desenvolvem projetos relacionando o tempo escola ao tempo comunidade, desenvolvendo sua pesquisa e complementando a aprendizagem. Assim podem participar da organização e militância do MST. Na alternância, os alunos, além das disciplinas regulares do currículo, têm disciplinas ligadas à agropecuária e à agroecologia. A alternância não transforma somente a perspectiva dos alunos, também transforma a dos professores, pois no período em que os alunos permanecem no espaço

[...] a Pedagogia de Alternância do MST se diferencia da pedagogia das Escolas Oficiais. As organizações populares estão firmadas na gestão coletiva: educandos, monitores e funcionários, mensalmente, realizam uma avaliação para mudança das ações que se mostraram pouco eficientes em termos de condução das atividades. Sempre se desenvolve um novo planejamento, e quantos forem necessários, para o bom desempenho das propostas e para o crescimento da coletividade. Os aspectos pedagógicos, como os políticos, administrativos e orçamentários se subordinam à decisão do grupo. (FIGUEIREDO, 2008, p.116).

Segundo Oliveira (2012), para Makarenko, as pedagogias idealistas que se assemelham com o charlatanismo devem ser substituídas para que possa existir um bom funcionamento da coletividade. Makarenko diz que pedagogos e professores que entendem realmente de educação devem conhecer a educação pela coletividade. Em Oliveira (2012, p. 99) “para ele era necessário discutir e relacionar essas concepções burguesas com outras concepções pelas quais se pudesse vislumbrar a criação da personalidade do homem novo”.

[...] Conclui que a seleção do educador é uma questão de extraordinária importância. O educador deve ser ele próprio bem educado, para trabalhar nesse domínio é preciso saber usar a voz, saber falar com as crianças, em diferentes situações. O educador deve saber organizar, andar, brincar, estar alegre e zangado [...] o educador deve ser um organismo em função ativa cuja atividade deve ser consciente orientada para o trabalho educativo [...] (MAKARENKO, 1986 apud OLIVEIRA, 2012 p. 44).

2.2.3.3 Contribuições Pedagógicas de José Martí

De acordo com o MST, a formação do ser humano deve acontecer de forma integral, criando um cidadão omnilateral. Faz-se necessário que a formação integral aconteça primeiramente com as crianças, não permitindo que se desprezem “las fuerzas nobles en El ánimo de los niños, no se forman hijos fuertes para lãs con mociones y grandeza de la pátria. Deben cultivarse em la infância preferentemente los sentimientos de independência e dignidad” (MARTÍ, 1985, p. 44).

O projeto educacional do MST incorpora alguns ensinamentos relacionados ao educador cubano, militante revolucionário comprometido com a causa dos menos favorecidos, José Martí (1853-1895), visto como o primeiro pensador moderno americano que conciliava o desejo de emancipação com justiça social, é fonte de inspiração para revolucionários como Che Guevara e Fidel Castro. Para ele, é preciso conhecer para resolver, e a escola deveria desenvolver um conhecimento

comunidade, os professores podem estudar planejar e realizar visitas às comunidades dos seus alunos.

baseado em experiências reais e no trabalho, respeitando a capacidade e as particularidades de cada indivíduo, deixando clara sua inquietação com o atual conceito de educação de qualidade. A educação científica se torna eficiente quando associada ao conhecimento prático do homem e mulher do campo, desenvolvendo, assim, novas técnicas de manejar a terra.

Conforme Streck (2008, p. 80), ao analisar as publicações pedagógicas de Martí, é plausível verificar que seus textos iniciam uma forma de realizar pedagogia que vai influenciar em décadas posteriores no que chamamos “educação popular” e que desempenha uma contribuição única da América Latina na conjuntura internacional. “Trata-se de uma pedagogia que acompanha o movimento da sociedade e nela assume posições de denúncia e anúncio”.

A correlação entre o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra e os ideais de José Martí pode ser comprovada por intermédio de publicações do MST, como o *Caderno de Educação nº 7* (1997, p. 03)

Nosso educador José Martí, já disse em sua publicação – A Idade de Ouro: Às nossas crianças temos que dar o melhor, porque elas são o que tem de mais puro, de mais belo e sincero, e são a esperança presente para plantarmos as sementes dos novos valores da nova sociedade que vamos construir. Tudo isso, é uma grande verdade, e cada dia fica mais claro que a educação é uma tarefa estratégica para alcançarmos nosso objetivo futuro.

Segundo Reck (2005), na visão de Martí a sociedade é responsável pelos cidadãos, tornando-os livres por meio da educação. Na concepção Martiana, a educação não deve ser responsabilidade apenas dos professores, os pais devem orientar seus filhos a serem dignos e responsáveis. O sistema educacional deve preocupar-se com a instrução do pensamento e com os sentimentos, o professor deve ser o mediador fazendo com que o educando aprenda por si mesmo, e a educação deve considerar o momento histórico atual

“Os povos que não se conhecem devem ter pressa em se conhecer, como aqueles que vão lutar juntos. Os que se enfrentam como irmãos ciumentos, que querem os dois a mesma terra, ou o da casa menor que tem inveja do da casa melhor, devem se dar as mãos para que sejam um só”. (MARTÍ, 1983, p.194)

De acordo com Nassif e Santos (2010, p. 21)

A fé de Martí na educação como remédio para os males sociais era ilimitada, pois ele estava convencido, “como homem de seu tempo”, que apenas nela residia à força, sobretudo, por seu objetivo ser o de despertar nos homens o sentido da solidariedade.

Na concepção pedagógica de Martí, a educação prepara o ser humano para a vida, por meio dos sentimentos e conquista da liberdade, o que é evidenciado nos

princípios educacionais do MST, que prioriza a importância do amor pelas pessoas e pela ação de educar, em que a educação popular é alicerçada por relações afetivas, integrando emoção e razão. “De acordo com Esténger (1965 apud NASSIF; SANTOS, 2010, p. 16) Martí oferece inúmeros conceitos em relação à educação

A educação [...] habilita os homens para obter, com desafio e honradez, os meios indispensáveis de vida no seu tempo de existência, sem desdenhar, por isso, as aspirações delicadas, superiores e espirituais que representam a melhor parte do ser humano (II, 495). A educação tem um inescapável dever para com o homem [...]: conformá-lo ao seu tempo, sem aliená-lo da grande e final tendência humana (II, 497). Educar é depositar no homem toda a obra humana que o antecedeu; é fazer de cada homem síntese do mundo vivente [...] colocá-lo ao nível de seu tempo [...] prepará-lo para a vida (II, 507). Educar é dar ao homem as chaves do mundo que são a independência e o amor, e preparar suas forças para que a elas recorra por si, no passo alegre dos homens naturais e livres. (I, 1965)

O movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra se preocupa com a formação integral do ser humano pela educação, e sua transformação social em busca de autonomia, o que está explícito nas ideias de Martí, ao afirmar que um povo somente se tornará livre se viver em uma sociedade educada, e o caminho para o desenvolvimento da inteligência e da liberdade individual se dá a partir da educação científica que é a base para o desenvolvimento dos povos. Martí incentivava a criação de escolas da agricultura no campo, com professores itinerantes, formadas com ambientes destinados às aulas práticas, para fundamentar as aulas teóricas. Ainda segundo Esténger (1965 apud NASSIF; SANTOS, 2010, p. 22)

De todo modo, sua visão de educação não era a meramente formal ou retórica, mas aquela que se apoia no estudo da natureza. Esta facilita o progresso social porque “estudar as forças da natureza e aprender a manejá-las é a maneira mais acertada de resolver os problemas sociais” (I, 1076). A ciência era o caminho obrigatório que leva à natureza, e era imprescindível implantar a educação científica “pela qual há de se forjar o homem novo.” (I, 1829)

Para José Martí, a população do campo deve ter a oportunidade de adquirir uma educação que realmente lhe faça sentido. Professor e aluno vivenciarão uma educação baseada no amor, desenvolvendo conhecimentos práticos e científicos. Seria ensinado o que realmente tivesse significado, que influenciasse, de fato, a vida do camponês, que melhorasse sua qualidade de vida. O trabalhador rural deveria permanecer no campo, técnicos itinerantes visitariam as comunidades de tempo em tempo, tirando dúvidas, ensinando técnicas novas de manejo para melhorar a produção, a base da sonhada Educação do Campo, almejada pelo MST e por moradores do campo.

Os trabalhadores rurais sem terra devem ter conhecimento sobre sua realidade, sobre a região em que estão inseridos, desenvolvendo atividades agrícolas potencialmente rentáveis e causando uma interferência com o mínimo possível de prejuízo ao meio ambiente. Conforme Martí (1884 apud NASSIF; SANTOS, 2010, p. 60) “precisa o agricultor conhecer intimamente, em seus efeitos e modos de operar, as ciências que hoje ajudam e aceleram os cultivos”.

Tanto para Martí quanto para o MST, só poderá existir uma sociedade efetivamente livre quando sua população tivesse possibilidade de pensar por si mesma. A educação se apresenta como um processo de autoformação, devendo garantir recursos para solucionar os principais problemas da vida. A sociedade equilibrada busca a autonomia de seu povo e o reconhecimento de sua diversidade cultural.

2.3 Desenvolvimento Sustentável

[...] nossas preciosas matas vão desaparecendo, vítimas do fogo e do machado da ignorância e do egoísmo; nossos montes e encostas vão-se escavando diariamente, e com o andar do tempo faltarão as chuvas fecundantes, que favorecem a vegetação e alimentam nossas fontes e rios, sem que o nosso belo Brasil, em menos de dois séculos, ficará reduzido aos páramos e desertos da Líbia. Virá então esse dia (dia terrível e fatal), em que a ultrajada natureza se ache vingada de tantos erros e crimes cometidos. (JOSÉ BONIFÁCIO, Representação à Assembléia Constituinte do Império do Brasil em 1823).

2.3.1 Conceito de Desenvolvimento

Após a Segunda Guerra Mundial, ocorrida entre 1939 e 1945, começa a ser difundida a noção de desenvolvimento. Na década de 1960, sociedade moderna e sociedade desenvolvida representavam o mesmo sentido para quase todas as partes do planeta. Urbanização e industrialização eram vistas como principais alternativas para modernizar as sociedades e gerar riquezas. A predominância da urbanização e da produção industrial era um dos fundamentos para classificar uma sociedade como moderna ou desenvolvida. As sociedades que tinham sua economia fundamentada na agricultura eram conceituadas como atrasadas.

Esse modelo de desenvolvimento fundamentava-se em uma exploração cada vez maior dos recursos naturais, e, à medida que a industrialização evoluía, aumentava a devastação do meio ambiente. O modelo de desenvolvimento pautado na exploração acentuada dos recursos naturais pode ter obtido sucesso em relação

a aspectos econômicos, mas trouxe sérias consequências no que diz respeito aos aspectos sociais, intensificando a pobreza e as desigualdades entre os povos, além de causar danos desastrosos ao meio ambiente.

De um ponto de vista mais amplo, desenvolvimento pode ser interpretado como um processo que possibilita a ampliação do poder de escolha das pessoas, para que todos nós possamos ter o modo de vida que valorizamos. Segundo o economista Sen¹⁶ (2000, p. 409), para atingir o desenvolvimento, devemos analisar a realidade como um todo, como um sistema. É necessário compreender as questões econômicas, sociais, a igualdade social, a conservação do meio ambiente, os valores, desejos, necessidades e interesses das pessoas além da cultura local.

No momento em que o desenvolvimento priorizava o crescimento urbano e industrial, o meio rural foi colocado à margem desse processo. Com o crescimento da insegurança alimentar e da fome, ficou nítida a necessidade de melhorar a produção e a produtividade pela modernização do campo¹⁷. Nesse momento, acreditou-se que o crescimento da quantidade de alimentos resolveria o problema da fome no planeta, e houve, então, o início da Revolução Verde¹⁸.

Implantar grandes transformações tecnológicas para alcançar maior produtividade sem levar em consideração as possíveis consequências geradas acarretou enormes desastres ambientais. Como pode ser visto em *Plantando um sonho: sustentabilidade, gestão social e planejamento* (PRONAF, 2002), ao duplicarmos a produtividade do cultivo, cresce em quase dez vezes a necessidade do uso de fertilizantes, pesticidas e energia. Assim fica fácil perceber por que a agricultura moderna é causadora de boa parte da contaminação do solo e das águas.

¹⁶ Amartya Sen é um economista indiano que ganhou o Prêmio Nobel de Economia em 1998 por seu trabalho sobre economia do bem-estar social.

¹⁷ Modernização no campo representou o aumento da produtividade e da produção, intensificando a relação entre indústria e campo, introduzindo no meio rural produtos químicos e máquinas pesadas.

¹⁸ A expressão Revolução Verde surge em 1966, durante uma conferência em Washington, onde William Gown disse: “é a Revolução Verde, feita à base de tecnologia, e não do sofrimento do povo”. Mas o processo de modernização agrícola que resultou na expressão Revolução Verde ocorreu no final da década de 1940, com a introdução de inovações como agrotóxicos, matrizes melhoradas, máquinas, sementes selecionadas e fertilizantes químicos.

Mesmo com a evolução mundial no intuito de produzir mais riquezas, de intensificar as relações entre os países e de expandir o nível tecnológico, continuam aumentando as diferenças entre países e entre ricos e pobres. É visível a desigualdade na distribuição dos recursos.

2.3.2 Desenvolvimento Sustentável, Sustentabilidade e Preservação Ambiental

A preservação deve ser pautada: sobre a ótica de que somente podemos superar aquilo que conhecemos na essência (CHEPTULIN, 2003).

O desenvolvimento industrial dos países ricos, após a Segunda Guerra Mundial, desencadeou o desperdício e fez intensificar as desigualdades no planeta. De um lado, os países ricos, que quase não se preocupam com a conservação dos recursos não renováveis; do outro lado, os países pobres, preocupados com a exploração dos recursos naturais e com a má distribuição da riqueza. Esse cenário mundial tem levado a sociedade a debater sobre a atual forma de desenvolvimento, surgindo, por meio desses debates, o conceito de desenvolvimento sustentável.

Desde o período colonial, o modelo de desenvolvimento implantado no Brasil não se preocupou com os limites ambientais de nosso território, as atividades econômicas aqui desenvolvidas sempre pressionaram o meio ambiente, sendo o principal elemento causador dos problemas ambientais. Segundo Milaré e Coimbra (2005, p. 25)

[...] o atraso começou já com a descoberta portuguesa deste nosso território continental; e o assalto aos recursos naturais, que resultaram numa degradação ambiental ao mesmo tempo extensa e profunda não cessou, todavia, tal é a força dos fatores predatórios do meio ambiente, que tiveram como caldo de cultura a inconsciência do poder público, os interesses econômicos escusos e a apatia da sociedade.

Conforme Araújo (2006, p. 75) “A magnitude dos desastres ecológicos passou a ser mais percebida a partir da década de 1960. A publicação do livro *A Primavera Silenciosa*¹⁹, de Rachel Carson, em 1962, teve papel preponderante nesse

¹⁹Quando decidiu pesquisar a fundo a questão dos agrotóxicos, a bióloga marinha Rachel Carson já era uma escritora conhecida nos Estados Unidos. Carson tinha interesse sobre os pesticidas desde 1945, quando pesquisadores norte-americanos iniciaram seus estudos sobre os efeitos do dicloro-difenil-tricloroetano (o inseticida DDT) para a natureza. Em seu livro, Carson denunciou vários efeitos negativos do uso do DDT, que não matava somente as pragas, mas também muitas outras espécies, atingindo todo o ecossistema até chegar aos seres humanos. Ao completar o cinquentenário em 2002, o livro *Primavera Silenciosa* é um clássico do movimento de defesa do meio ambiente, e influenciou decisivamente várias gerações de cientistas e militantes, iniciando a luta contra a poderosa indústria química.

processo e exerceu grande impacto na opinião pública”. Segundo Sachs (1993), expressão “desenvolvimento sustentável” se origina a partir de 1972, em reuniões destinadas à Conferência de Estocolmo²⁰, que aprofunda os debates sobre a importância de buscar caminhos alternativos para o atual modelo de desenvolvimento. Tais reuniões motivaram vários trabalhos e relatórios, destacando o *Relatório Founex* que discute a relação entre as vertentes meio ambiente/desenvolvimento, analisando a abordagem econômica rígida e a reducionista ecológica inflexível.

De acordo com Brasil (2004), a Conferência de Estocolmo não foi um evento isolado, foi o acontecimento que mais motivou o crescimento do movimento ambientalista internacional, apontando como resultados principais: a criação do Programa de Meio Ambiente das Nações Unidas; a comprovação de uma nova tendência sobre o meio ambiente humano, mudando a visão protecionista e conservacionista por uma mais ampla, sobre a utilização dos recursos naturais; com o aumento de Organizações Não Governamentais (ONGs), estas passaram a ter mais influência junto aos governos e outras instituições, o que impôs um compromisso entre as diversas visões sobre o meio ambiente, incluindo os países mais pobres. Sachs resgata o termo “ecodesenvolvimento”, utilizado pelo canadense Maurice Strong²¹, estabelecendo os princípios fundamentais que deveriam orientar a nova ótica política de desenvolvimento: satisfação das necessidades básicas; solidariedade com as gerações futuras; participação da população envolvida; preservação dos recursos naturais e do meio ambiente; elaboração de um sistema social que garanta emprego, segurança social e respeito a outras culturas; e programas de educação.

De acordo com Sachs (1986), o conceito de ecodesenvolvimento não se limita a aspectos ambientais. Compreende também os aspectos econômico e social, no esforço de chegar ao verdadeiro desenvolvimento. A partir dessas discussões e conceitos preliminares, o pesquisador elabora um novo projeto de desenvolvimento, o “desenvolvimento sustentável”.

²⁰A Conferência de Estocolmo foi organizada pelas Nações Unidas e contou com a participação de 113 países, sendo a maior reunião já realizada sobre meio ambiente.

²¹Maurice Strong foi secretário da Conferência de Estocolmo.

A proposta de implantação de desenvolvimento sustentável se deu a partir da urgência em elaborar um novo modelo de desenvolvimento, para minimizar as tensões geradas entre expansão econômica, evolução tecnológica, crescimento humano e preservação dos recursos naturais. Em 1987, a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, criada pelas Nações Unidas em 1983, com o objetivo de elaborar uma agenda global para a mudança, estabelece e difunde o conceito de desenvolvimento sustentável, divulgado no *Relatório Nosso Futuro Comum*, denominado também *Relatório Brundtland*²². De acordo com o World Commission On Environment And Development (1997 apud GASTAL, 2008, p. 35)

As mudanças globais têm mostrado uma contradição entre sucessos e falhas. Sucessos como a diminuição da mortalidade infantil e falhas como o distanciamento entre as nações ricas e pobres e degradação do meio ambiente. Isso estimulou o estabelecimento em 1983 pelas Nações Unidas, da World Commission On Environment And Development. Essa comissão teve três objetivos: reexaminar as questões críticas relativas ao ambiente e ao desenvolvimento e formular propostas realistas; propor novas formas de cooperação internacional nas questões que possam influenciar políticas e eventos na direção das mudanças necessárias; e aumentar o nível de entendimento e compromisso para ação dos indivíduos, organizações voluntárias, empresas, institutos e governos. Sua atuação é nos cinco continentes e seus comissários focalizam um tema central: muitos dos modelos de desenvolvimento presentes tendem a permitir o aumento da população pobre e vulnerável e ao mesmo tempo degradam o meio ambiente.

Para Oliveira (2003 apud GASTAL, 2008, p. 36), a noção de desenvolvimento sustentável apresentada pelo *Relatório Nosso Futuro Comum* estabelece que a sociedade e os governos sejam responsáveis pela degradação do meio ambiente, bem como as políticas que os causam. Conforme Sachs (2002, apud GASTAL, 2008, p. 36) “são três os pilares do desenvolvimento sustentável: atender simultaneamente aos critérios de relevância social, prudência ecológica e viabilidade econômica”.

Nesse relatório, o meio ambiente é reconhecido oficialmente como limitante ao crescimento, sendo estabelecida uma vertente “verde” para o projeto de desenvolvimento concebido. Suas recomendações preliminares eram fundamentadas na possibilidade de conciliação entre crescimento econômico e conservação ambiental. A proposta foi sendo melhorada e a expressão sustentabilidade foi assim definida: “O desenvolvimento sustentável visa atender às

²²O *Relatório Brundtland* recebeu esse nome em homenagem ao sobrenome da presidente da Comissão Gro Harlem Brundtland.

necessidades do presente, sem comprometer as possibilidades de as gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades” (CMMAD, 1988, p. 46). Essa definição se torna primordial em todas as considerações em relação a modelos de desenvolvimento. De acordo com Andrade (2012, p. 14)

Claro que não é possível alguém pensar no futuro se está com dificuldades para garantir o presente. Todos precisamos ter condições de vida adequadas: saúde, educação, trabalho, de forma que tenhamos garantido nosso sustento e qualidade de vida imediatos. Porém, precisamos atender às necessidades pessoais de hoje lembrando que teremos outras amanhã. A sustentabilidade tem a ver com a prática de consumir sem esgotar, de viver sem comprometer a vida, de ter responsabilidade com o futuro. E isso tem a ver com o que cada um de nós faz no seu dia a dia. Do ponto de vista econômico, ser sustentável significa “ser capaz de manter seu estoque de capital em nível constante por longo tempo”. Portanto, produzir eficiência econômica e crescimento econômico é condição necessária para a sustentabilidade.

Ainda segundo Andrade (2012), a sustentabilidade não é apenas um conceito econômico, envolve também uma igualitária distribuição, gestão e uso dos recursos naturais, a fim de tornar a qualidade de vida um bem comum a todos os seres vivos, preservando-os para as futuras gerações. Também envolve aspectos políticos, pois se interessa em integrar os inúmeros setores da sociedade, garantindo a todos os direitos, a promoção e o exercício da cidadania. Para Gadotti (2001, p. 89) “O desenvolvimento sustentável tem um componente educativo formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação”.

É primordial para a sustentabilidade a participação das pessoas na gestão das políticas públicas, a fim de garantir que elas satisfaçam os interesses locais e que mantenham uma continuidade. No que diz respeito ao social, a sustentabilidade compreende que o êxito da sociedade depende do êxito de cada indivíduo, e que cada indivíduo desempenha um papel importante, estabelecendo um vínculo de troca e aprendizagem, reconhecendo e aceitando a pluralidade, entendendo-a como um recurso que sustenta as relações e a criatividade do coletivo.

Somente uma década após o *Relatório Brundtland*, durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Rio-92, ocorrida de 3 a 14 de junho, o conceito de desenvolvimento sustentável passa a ser largamente difundido e reconhecido na política mundial. Paralelamente à Conferência oficial patrocinada pela ONU, foi promovido por entidades da Sociedade Civil o Fórum Global 92, que contou com a participação de mais de 10 mil representantes de

Organizações Não Governamentais (ONGs) de diversas áreas de atuação mundiais. Durante o Fórum houve a aprovação da “Declaração do Rio”, ou “Carta da Terra”²³. A Conferência Rio-92 apresenta como um dos seus principais legados a Agenda 21²⁴, que se trata de um plano de ação produzido com ênfase no desenvolvimento sustentável. Segundo Sachs (2002, p. 54) “Quer seja denominado ecodesenvolvimento ou desenvolvimento sustentável, abordagem fundamentada na harmonização de objetivos sociais, ambientais e econômicos não se alterou desde o encontro de Estocolmo até as conferências do Rio de Janeiro [...]”.

Desenvolvimento sustentável é uma proposta que vê o ser humano como centro, tendo como referência suas relações econômicas, sociais, produtivas e o manejo racional dos recursos naturais. Para Sachs (2004 apud ARAÚJO, 2006, p. 79) “Exige soluções que considerem não somente a viabilidade econômica, mas também os critérios sociais e ambientais. Em sua opinião, alternativas que não levam em conta esses três elementos não podem ser chamadas de desenvolvimento”.

2.3.3 Desenvolvimento Sustentável em Assentamentos Rurais Sem Terra

O Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) requer dos assentamentos de reforma agrária a construção de um documento regulador, uma ferramenta de planejamento para os Projetos de Assentamentos, o Plano de Desenvolvimento Sustentável de Assentamento (PDA), que tem o objetivo de orientar o processo de organização social e produtiva nos assentamentos. O PDA deve possibilitar uma visualização mais precisa dos meios físico, social e econômico do espaço que será ocupado pelos trabalhadores rurais sem terra. Esse documento deve ser construído de forma coletiva por todos os trabalhadores assentados, sendo

²³A Carta da Terra é uma declaração que contém 27 princípios globais com o objetivo de orientar as causas ambientais e do desenvolvimento, estabelecendo uma parceria planetária capaz de reduzir e eliminar padrões insustentáveis de produção e consumo por meio da criação de novos níveis de cooperação entre os países, setores importantes da sociedade e a população a fim de estabelecer “nosso futuro comum”.

²⁴A agenda 21 foi o mais importante compromisso estabelecido entre os países, baseado em um documento de mais de 40 capítulos e 800 páginas, contendo mais de 2.500 recomendações práticas com o objetivo de preparar o mundo para os desafios do século XXI. Foi a mais audaciosa e abrangente tentativa já realizada, para promoção, em escala global, de um novo padrão de desenvolvimento, combinando métodos de sustentabilidade ambiental, justiça social e eficiência econômica. O ponto central da Agenda 21 é o de promover o desenvolvimento sustentável.

o PDA o início do processo de desenvolvimento do assentamento do MST, o fio condutor para uma distribuição justa e igualitária de políticas públicas para o desenvolvimento socioeconômico e a redução das desigualdades no meio rural.

Segundo o Incra (2013), toda a elaboração do PDA deve ter a participação das famílias assentadas, que devem se colocar como protagonistas do processo de construção e efetivação do plano. Por meio do PDA, o uso do espaço do assentamento é organizado como: indicação de vias de acesso, infraestrutura a ser construída, espaços comunitários de moradia e de produção, áreas de reserva legal e de preservação permanente. Por meio de estudos realizados pelo PDA, também são especificadas as atividades produtivas a serem desenvolvidas, os projetos técnicos e as atividades a serem planejadas e executadas, os programas sociais e de infraestrutura, as ações a serem realizadas para recuperação e preservação do meio ambiente, tornando-se um instrumento de vital importância para o desenvolvimento, monitoramento e avaliação do assentamento.

O Incra disponibiliza um roteiro básico de ações e orientações metodológicas para a elaboração do PDA (Anexo II da Norma de Execução/INCRA/Nº02/2001, revogada pela NE Nº39/2004). Nele estão reunidos os elementos principais para a construção de planos de desenvolvimento destinados a projetos de assentamentos ligados à reforma agrária: especificação do projeto de assentamento; referências a serem apresentadas nas análises relativas à área de influência do projeto de assentamento; diagnóstico do projeto; e plano de ação para o desenvolvimento do projeto de assentamento. É necessário haver uma minuciosa observação quanto à diversidade de situações existentes nos diferentes biomas brasileiros, com atenção especial aos aspectos sociais, culturais, econômicos e ambientais de cada área estudada.

De acordo com Patrício e Gomes (2012), embora as orientações do roteiro deixem clara a participação dos assentados como protagonistas do processo de construção do PDA, a metodologia utilizada fica a critério da equipe técnica que irá conduzir o processo de elaboração do plano, deixando de garantir a participação efetiva dos assentados, muitas vezes reunidos somente no início e no final da elaboração do plano apenas para demonstrar o conteúdo do documento. Apoiam-se em pontos como: pouco tempo para elaboração do PDA; associação desse documento à liberação de créditos; e diversidade cultural que compõe o grupo de trabalhadores assentados para justificar a participação a um plano secundário

Independente do método utilizado verifica-se que o planejamento não tem sido assimilado pelos assentados, o que mostra que esses PDAs com o tempo perdem seu caráter e proposta de condução a um processo de desenvolvimento com sustentabilidade. Esse procedimento se reflete diretamente no sucesso ou não dos assentamentos. Diante disso, essa perda da proposta de sustentabilidade se caracteriza em uma fragilidade nas ações da política de reforma agrária.(PATRÍCIO; GOMES, 2012, p. 102).

Não é difícil detectar que os PDAs, com o passar do tempo não conseguem sustentar sua especificidade e proposta voltada para a sustentabilidade. A suplantação dessa vulnerabilidade depende tanto da escolha da metodologia e da maneira como ocorre a participação quanto do trabalho do técnico ou pesquisador na elaboração do plano. Para que o assentamento tenha um desenvolvimento sustentável de acordo com as pretensões da reforma agrária é imprescindível que os trabalhadores assentados da reforma agrária se apropriem do PDA como protagonistas.

Podemos considerar que o assentamento rural é o espaço singular para se chegar a um Desenvolvimento Rural Sustentável com racionalidade, devido, principalmente, as ações que conduzem a esse desenvolvimento serem respostas dos assentados aos problemas por eles vivenciados. Por isso, é muito importante o empoderamento²⁵ dos assentados e o reconhecimento de suas potencialidades e de suas decisões para o desenvolvimento de sua comunidade local

Destaca que a inserção da questão ambiental no processo no processo de reforma agrária surge a partir de pressões da sociedade civil e de pressões externas que disseminaram a preocupação com a temática ambiental. Surge também de discussões e reflexões do Poder Público a respeito da crescente necessidade de sustentabilidade em seus projetos de assentamentos. (SILVA apud ARAÚJO, 2006, p. 95)

Sachs (1993) estabelece algumas dimensões básicas para um desenvolvimento sustentável que pretende melhorar as condições de vida dos assentados com respeito às limitações dos ecossistemas. Tais dimensões podem ser corretamente empregadas para o desenvolvimento rural sustentável, e são elas:

1- Dimensão ecológica: seu objetivo fundamental seria favorecer a qualidade do meio ambiente e a preservação das fontes de recursos energéticos e naturais. É fundamental o estímulo a mudanças no modelo de consumo da sociedade,

²⁵ Vem do inglês *empowerment*. Segundo Paulo Freire, representa as pessoas, grupos ou instituições realizando elas próprias as mudanças e ações necessárias para seu fortalecimento e evolução. A comunidade se organiza para assumir o controle do desenvolvimento.

valorizando produtos desenvolvidos com ênfase no equilíbrio ambiental. Sendo assim, seria essencial que as atividades se realizassem baseadas em: produção com respeito aos ciclos ecológicos dos ecossistemas; cautela no uso de recursos não renováveis; preferência pela produção de biomassa e pelo uso de insumos naturais renováveis; redução do consumo de energia e a busca de sua conservação; e implantação de tecnologias e processos produtivos com índices reduzidos de resíduos e com os devidos cuidados ambientais.

2- Dimensão espacial ou geográfica: seu objetivo primordial seria evitar excessos de aglomerações. Para alcançar tal objetivo, seria preciso a desconcentração espacial de atividades; a descentralização e a democratização local e regional do poder; e o equilíbrio da relação cidade-campo. Segundo Sachs (2002, p. 86), “estratégias de desenvolvimento ambientalmente seguras para áreas ecologicamente frágeis (conservação da biodiversidade pelo ecodesenvolvimento)”.

3- Dimensão social: seu objetivo principal seria a construção de uma sociedade com uma distribuição mais equitativa dos bens, ocasionando a diminuição das desigualdades sociais. Essa dimensão estaria envolvida com atividades que se preocupam com a igualdade no acesso aos recursos e serviços acessíveis na sociedade: criação de postos de trabalho que concedam renda individual adequada à melhoria da condição de vida e da qualificação profissional; e produção de bens voltada basicamente às necessidades básicas sociais.

4- Dimensão cultural: seu principal objetivo é impedir divergências culturais. As soluções para o desenvolvimento devem ser adaptadas a cada ecossistema; e deve haver respeito à formação cultural comunitária. É preciso manter a harmonia entre o respeito à tradição e a procura por inovação. Sachs (2002) defende a liberdade na organização do projeto nacional com defesa dos processos criativos populares.

5- Dimensão econômica: emprego e gestão mais eficaz dos recursos, seu objetivo principal é o crescimento da produção e da riqueza social sem dependência externa. Para que isso aconteça, tal dimensão necessitaria de um fluxo permanente de investimentos públicos e privados, com ênfase para o cooperativismo; manejo

sustentável dos recursos; absorção por parte das empresas dos custos ambientais e endogeneização²⁶.

Costa Neto e Canavessi (2002, p. 211) ressaltam que é indispensável proporcionar entre os assentados a Educação Ambiental, priorizando a formação de uma conscientização agroecológica, visando realçar os princípios e valores dos assentados. Com isso, o modelo agrícola, sustentável social e ecologicamente correto, formaria novas estratégias tecnológicas, em que agricultores, cooperativas e associações, por intermédio de seus próprios insumos, estimulam a produção orgânica, tendo como resultado o aumento da produtividade e da qualidade dos alimentos para os agricultores e consumidores. Os agricultores devem receber informação e qualificação adequadas para uma mudança de comportamento em favor de melhoria no plano pessoal e no cuidado com o meio ambiente.

2.3.4 Necessidade de Extensão Rural e Assistência Técnica para Implantação de um Modelo de Desenvolvimento Sustentável

Conforme Caporal e Costabeber (2004, p. 6) “a partir dos anos 1950, quando se consolida a produção de bens de capital no Brasil, a extensão rural²⁷ passa a se implantar no país assumindo para si a tarefa de educar o homem do campo para tirá-lo do atraso”. Em março de 1990 foi criada a Asbraer (Associação Brasileira das Entidades Estaduais de Assistência Técnica e Extensão Rural), formada por 27 instituições estatais localizadas em todo o território nacional e subdivididas em Empresas de Assistência Técnica e Extensão Rural (Ematers) que visa garantir assistência técnica e extensão rural aos agricultores familiares para impulsionar o desenvolvimento sustentável no meio rural

²⁶Durante a 5ª Conferência Econômica do Millennium BIM, realizada em Moçambique em 17 de dezembro de 2009, o conceito endogeneização é definido como a exploração sustentável dos recursos, em favor dos cidadãos e da economia nacional. A economia precisa gerar e ampliar riqueza com um padrão de acumulação socialmente ampliado e inclusivo. Desenvolvimento endógeno trata-se de um processo de desenvolvimento econômico que acontece com a acumulação de um valor econômico sobre um produto ou produção de um serviço e a sua habilidade de absorção econômica específica a cada região, resultando em expressiva geração e produção de emprego e crescimento da renda local.

²⁷Segundo a Asbraer (Associação Brasileira das Entidades Estaduais de Assistência Técnica e Extensão Rural), é um serviço de educação não formal de caráter continuado, no meio rural, que promove processos de gestão, produção, beneficiamento e comercialização das atividades e dos serviços agropecuários e não agropecuários, inclusive das atividades agroextrativistas, florestais e artesanais.

A extensão rural possui um compromisso singular com a sustentabilidade ecológica da pequena produção. Por conseguinte, a identificação de tecnologias alternativas mais adequadas e a compreensão da lógica de produção desse extrato de produtores constituem um passo importante para uma nova forma de atuação da extensão rural. Em suma, o modelo tecnológico gestado para a Revolução Verde está esgotado e a sua difusão generalizada não pode continuar sendo o paradigma da ação extensionista. Os ensinamentos de Schumacher (1983: 130) são oportunos para se defender novos rumos para a tecnificação do campo: “Se o que foi modelado pela tecnologia, e continua ser, parecer estar doente, seria talvez prudente dar uma olhada na própria tecnologia.” (CAPORAL; COSTABEBER, 2004, p.6).

A assistência técnica é atividade primordial para o desenvolvimento de um projeto sustentável nos assentamentos rurais, devendo ser construída uma proposta específica de assistência técnica²⁸ para a reforma agrária baseada em princípios de cooperação e agroecologia²⁹ e com ações que promovam a organização. A construção da assistência técnica deve ser autônoma, dos assentados para os assentados, em que, preferencialmente, a formação e capacitação dos técnicos aconteçam em um processo dirigido e coordenado pela militância do MST.

[...] a extensão rural foi se associando a um novo modelo tecnológico, baseado não apenas no uso intensivo de insumos químicos e biológicos industriais e sim na biotecnologia, controlada pelas empresas transnacionais. Na luta pela Reforma Agrária e pela construção de outro modelo de produção e matriz tecnológica, o MST, na crítica a esse sistema de extensão rural, busca a construção de uma proposta de assistência técnica para os assentamentos rurais que seja pública, gratuita e com gestão das organizações dos trabalhadores assentados. A proposta deve contemplar a orientação técnica nas diversas áreas do conhecimento e ser compromissada com a Reforma Agrária, abrangendo todas as famílias assentadas no Brasil. A assistência técnica ... precisa romper com a cultura de dominação historicamente aplicada pelos programas do Estado. Defendemos que os trabalhos devem potencializar a cooperação, a agroecologia e a organização interna das famílias assentadas, promover a construção do conhecimento em conjunto com os trabalhadores/as (prática-teoria-prática), levando em consideração as condições sociais e culturais de cada região onde é desenvolvido o trabalho. (REGINA, 2010, p. 01).

Para alcançar o desenvolvimento sustentável, devemos perceber a realidade em sua totalidade, construindo uma proposta na qual o ser humano é o objetivo final do desenvolvimento. Para iniciar um processo de desenvolvimento sustentável temos que valorizar como os governos estão agindo por meio das políticas públicas,

²⁸Segundo a Asbraer, assistência técnica é um trabalho de orientação aos agricultores de maneira mais pontual, visando, principalmente, à resolução de problemas relacionados com a produção.

²⁹Agroecologia é um importante instrumento para chegar à sustentabilidade agrícola por meio da restauração de sua diversidade. Para Assis (2006), a agroecologia estuda o funcionamento dos agroecossistemas e suas relações, com o objetivo de diminuir a artificialização do meio natural permitindo que ocorra uma autorregulação dos sistemas agrícolas.

e também o que podemos realizar no meio em que vivemos. As transformações que fazemos no nosso meio influenciaram nas mudanças de toda sociedade, elas iniciam a partir de mudanças de postura e atitude de cada indivíduo. Para Sachs (1996 apud ARAÚJO, 2006, p. 90)

O paradigma da sustentabilidade na agricultura consiste em não segregar a base tecnológica da base social e trabalhar ao máximo com o ecossistema natural, ao invés de substituí-lo artificialmente por outro. A busca por soluções para o gerenciamento do ecossistema deve estar associada ao conhecimento e à participação da população local.

Todos devem ter o compromisso de assumir a postura de protagonista no percurso que leva à melhoria da qualidade de vida. A prática cotidiana, a sensibilização sobre o manejo sustentável dos recursos naturais e o ponto de vista sobre o desenvolvimento vão definir o desenvolvimento pretendido. O assentado precisa entender melhor a realidade em que está inserido, identificando as potencialidades locais a fim de encontrar alternativas inovadoras e sustentáveis. Nesse sentido, ele irá precisar de ajuda de técnicos que desempenharam um papel primordial, sejam eles facilitadores, extensionistas, multiplicadores e até mesmo assessores técnicos. Para que o processo dê certo, é fundamental que as ações realizadas levem em consideração a opinião e os conhecimentos dos assentados, caso contrário os efeitos podem não ser os esperados.

A assistência técnica para a promoção do desenvolvimento sustentável em assentamentos rurais exige um profissional que seja capaz de colocar os assentados em primeiro lugar, utilizando métodos participativos que visem à promoção do empoderamento do camponês. O técnico deve ser um facilitador, simplificando o processo em que os assentados descobrem e aprendem a realizar o que eles desejam, facilitando a comunicação, a integração e o conhecimento. Em Leite et al. (2004, p. 214)

A presença dos técnicos é fundamental não apenas para assistência técnica relativa ao processo produtivo, mas também por serem os únicos capacitados a elaborar os projetos que a burocracia exige como requisito básico para a concessão de créditos, o que torna a população assentada dependente dos técnicos.

O técnico facilitador deve apoiar os processos de transformação dos trabalhadores rurais com base em seus conhecimentos e habilidades, oferecendo apoio aos assentados para que reconheçam e analisem sua realidade, identificando seus problemas e buscando as soluções mais viáveis. Ele irá facilitar o

relacionamento entre os membros do assentamento, ensinando e aprendendo com métodos novos e criativos em busca de um desenvolvimento sustentável.

Os assentamentos devem ter um modelo próprio de manejo dos recursos naturais, dependendo das particularidades de cada região. Cada assentamento deve conduzir seu próprio projeto de desenvolvimento sustentável, construindo sua própria identidade. Sendo assim, o técnico deve ter a capacidade de contribuir para a troca de saberes (prática e teoria, popular e técnico), incentivando, segundo Brito (1999), o exercício do querer e do saber coletivo, resgatando o direito de fala de cada indivíduo, dando a chance da vez e da ocupação de espaço. Isso não significa que ele deva agir de forma passiva, ao contrário deve assumir uma postura ativa, estimulando a participação, orientando apropriadamente para a busca de respostas às dúvidas dos assentados, auxiliando na construção de um novo desenvolvimento, característico daquela realidade.

É necessário que o técnico facilitador atue com responsabilidade profissional e ética, agindo com habilidade técnica e interpessoal, incentivando e fortalecendo o desenvolvimento local, criando novas perspectivas no assentamento, mobilizando para a prática, sem deixar de valorizar e respeitar a tradição e a cultura dos trabalhadores sem terra, sendo hábil para lidar com as diferenças, a fim de criar um ambiente propício para o diálogo para que os assentados utilizem todo o seu potencial para fortalecer o seu desenvolvimento sustentável. De acordo com Krummer (2007), a competência fundamental do técnico facilitador é a capacidade de diálogo, a troca e produção de conhecimentos que sensibiliza, instrumentaliza e habilita os demais envolvidos.

De acordo com Regina (2010), a implementação da assistência técnica em assentamentos rurais acontece de diversas formas devido às variadas políticas realizadas pelos governos em diferentes períodos históricos:

1- 1984 a 1995: a Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater) foi realizada pelas agências municipais ou estaduais da Emater (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural). A maior parte construída ideológica e tecnicamente em todo o território brasileiro pelo sistema Embrater (Empresa Brasileira da Assistência Técnica e Extensão Rural), que até hoje deixa marcas de disputa ideológica na metodologia de ação da Ater oficial, muitas vezes contra a reforma agrária.

2- 1995 a 1997: foi lançada pelo governo federal a proposta de assistência técnica para assentamentos rurais denominada “Contacap”, que foi aplicada em

alguns estados nordestinos. Baseava-se na capacitação dos assentados, não realizando projetos do então Procerá, que continuava sobre concessão das Emater.

3) Governo Fernando Henrique: em seu primeiro mandato, criou o Programa Lumiar, mostrando a intenção de terceirizar os serviços públicos, fortalecendo o programa neoliberal do governo. Esse programa se tornou a primeira experiência de Ater em assentamentos da reforma agrária em nível nacional.

4) Governo Lula: após 2003, surge a esperança da elaboração de um programa voltado para o desenvolvimento dos assentamentos sob a coordenação dos assentados. O Incra, os movimentos sociais e as cooperativas construíram um novo programa, que ficou conhecido como Ates (Assessoria Técnica, Social e Ambiental à Reforma Agrária). Com o passar do tempo, o programa se tornou preso, devido a uma nova concepção diferente da inicial. A conclusão é que houve uma tentativa de tirar a Ates do controle político dos assentados, tornando-a uma política mercantilizada.

5) Lei de Ater: no início de 2010, o governo federal sancionou a Lei nº 12.188, que criava a Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater), a Política Nacional e o Programa Nacional de Assistência Técnica. Mas as organizações notaram alguns problemas na lei, que colocava todos os beneficiários dentro de uma mesma política, sem distinção entre agricultura familiar, reforma agrária e comunidades tradicionais. A participação e gestão social da sociedade civil ao programa estão restritas e a lei tem nítido direcionamento às entidades públicas, como a Emater. Ainda segundo Regina (2010), “precisamos garantir os princípios de uma política de Ater pública, gratuita, não necessariamente estatal, com proposta metodológica e sua gestão sob controle dos/as trabalhadores/as organizados”.

Nos projetos de desenvolvimento sustentável em assentamentos rurais é fundamental que técnicos e assentados introduzam a prática de monitoramento e avaliação constante, registrando informações, opiniões e questionamentos a fim de averiguar se as metas estabelecidas estão sendo cumpridas, caso contrário devem ser especificadas as medidas que podem alcançá-las, ou, se for o caso, modificá-las. Assim, é mantida certa flexibilização na execução das ações e os assentados se mantêm mobilizados em função dos mesmos objetivos.

2.3.5 O Cerrado Brasileiro: um Bioma em Extinção

O Cerrado é um bioma do tipo biócoro³⁰ savana, localizado principalmente no Planalto Central, é o segundo maior entre os seis grandes biomas brasileiros, superado apenas pela Floresta Amazônica, representando quase 25% do território brasileiro. Onde há predominância do Cerrado, o clima é quente, com períodos de chuva e de seca, com índices pluviométricos regulares, ocasionando uma enorme biodiversidade. É cortado por três das maiores bacias hidrográficas da América do Sul. Sua vegetação, em sua maioria, é semelhante à savana, constituída por gramíneas, arbustos e árvores esparsas com caules retorcidos e raízes longas, que, mesmo em períodos de seca, possibilitam a absorção de água em uma profundidade abaixo de dois metros da superfície do solo. No Cerrado predominam os Latossolos³¹ em áreas sedimentares ou em terrenos cristalinos, ocorrendo também solos concrecionários³² em grandes extensões de terra.

Considerado o berço das águas do Brasil e celeiro do mundo, o Cerrado é dos ambientes atuais do planeta o mais antigo, começando a se formar há aproximadamente 65 milhões de anos; possui a mais diversificada biodiversidade florística e sua vegetação, por se alimentar principalmente de gás carbônico, é a que mais limpa a atmosfera. De acordo com pesquisas, o Bioma Cerrado já ocupou dois milhões de quilômetros quadrados do território brasileiro. Ocorria nos estados de Tocantins, Paraná, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Piauí, Goiás, Distrito Federal, leste do Mato Grosso, oeste da Bahia, Tabuleiros do Nordeste, noroeste de Minas Gerais, partes isoladas de São Paulo e em partes isoladas de Rondônia. Atualmente, devido à intensa ocupação humana, restam menos de 20% desse ecossistema.

³⁰ Corresponde ao meio geográfico onde dominam certas formas biológicas adaptadas a um conjunto específico de fatores meteorológicos.

³¹ Latossolos são solos minerais, homogêneos, com pouca diferenciação entre os horizontes ou camadas, reconhecidos facilmente pela cor quase homogênea do solo com a profundidade. Os Latossolos são profundos, bem drenados e com baixa capacidade de troca de cátions, com textura média ou mais fina (argilosa, muito argilosa) e, com mais frequência, são pouco férteis.

³² Solos concrecionários apresentam textura cascalhenta, são pedregosos e ocorrem nas faixas de relevo ondulado, são associados à baixa fertilidade, sendo de pouco interesse para a agricultura, utilizado principalmente como material de construção e cascalhamento de rodovias.

Conforme Lima (2011), o Cerrado, além de ser um grande reservatório, funciona como um “guarda-chuva” para o território, portanto é conhecido como “pai das águas no Brasil” ou “berço das águas”. Devido às características de seu solo, ele tem uma excelente capacidade de armazenar e infiltrar a água da chuva que vai sendo liberada de forma lenta, abastecendo os rios mesmo no período de seca.

A água do Cerrado não é importante só para a manutenção do bioma e para o desenvolvimento das atividades econômicas. É relevante também para todas essas regiões que estão abaixo, como a Caatinga, no caso da bacia do rio São Francisco, do Pantanal, da região da Mata Atlântica, e para as populações que vivem na bacia do rio Paraná, que acabam recebendo essas águas...Pelo fato de essa área ser muito importante para os recursos hídricos do Brasil, ela tem que ser olhada com um carinho especial, uma vez que qualquer problema que aconteça com ela pode ser transferido para muitas outras áreas do país. Então, temos que pensar em um planejamento adequado do uso do solo do Cerrado, otimizando os nossos recursos naturais, tanto o solo como a água, bem como o uso dos insumos agrícolas, e tomando todos os cuidados para que não tenhamos futuros conflitos. (LIMA, 2011, p. 10)

Segundo pesquisadores, o Cerrado é composto por vários subsistemas: campos, cerrado, cerradão, veredas, ambientes alagadiços, matas e matas ciliares, tornando-se um sistema biogeográfico, onde qualquer intervenção em algum desses subsistemas interferem como um todo. Nesse ambiente do cerrado, inúmeros elementos estão estreitamente interligados; a vegetação depende do solo oligotrófico³³; o solo, por sua vez, depende de um clima específico³⁴, sendo influenciado por muitos fatores, como o fogo, que é fundamental para a quebra da dormência de quase todas as sementes das plantas do Cerrado. Devido a essa enorme dependência, o Cerrado já alcançou seu clímax evolutivo, o que significa que, ao ser degradado, não consegue recuperar a totalidade de sua biodiversidade.

Em entrevista ao *Jornal Opção* (2014), o cientista e professor da PUC Goiás, Altair Sales Barbosa, um dos mais respeitados conhecedores do Cerrado, afirma que a destruição deste bioma já se tornou um processo irreversível, comprometendo os reservatórios de água de todo o país. Segundo ele, no Cerrado já não existem mais populações de plantas nativas, apenas uma ou outra espécie isolada; o solo foi transformado devido à implantação de espécies exóticas e à retirada da gramínea nativa para o pastoreio, fazendo com que a maioria das espécies nativas não consiga germinar. Ao se tornar fronteira de expansão

³³ Solos com níveis de nutrientes muito baixos.

³⁴ Clima tropical subúmido, apresentando duas estações bem definidas, uma chuvosa e outra seca.

econômica a partir dos anos 1970, o solo do Cerrado vem sendo corrigido com adubos para aumento da fertilidade, assim modificam-se as propriedades da terra, prejudicando ainda mais o crescimento da vegetação nativa, e sem a vegetação nativa não ocorre a infiltração de água nos lençóis subterrâneos

Hoje, usa-se ainda a agricultura irrigada porque há uma pequena reserva nos aquíferos. Mas, daqui a cinco anos, não haverá mais essa pequena reserva. Estamos colhendo os frutos da ocupação desenfreada que o agronegócio impôs ao Cerrado a partir dos anos 1970: entraram nas áreas de recarga dos aquíferos e, quando vêm as chuvas, as águas não conseguem infiltrar como antes e, como consequência, o nível desses aquíferos vai caindo a cada ano. Vai chegar um tempo, não muito distante, em que não haverá mais água para alimentar os rios. Então, esses rios vão desaparecer. (BARBOSA, 2014)

Ao ser questionado sobre o papel que a educação ocupa na preservação do Cerrado Barbosa (2014) ressalta

Nós, como educadores, deveríamos pensar mais nisso – e eu penso: talvez ainda seja tempo de salvar o que ainda resta, mas se não dermos uma guinada muito violenta não terá como fazer mais nada. É preciso haver real mudança de hábitos e mudar a forma de observar os bens patrimoniais do planeta e da nossa região. A água tinha de ser uma questão de segurança nacional. A vegetação nativa, da mesma forma. Os bens naturais teriam de ser tratados assim também, porque deles depende o bem-estar das futuras gerações. **Mas isso só se consegue com investimento muito alto em educação, mudando mentalidade de educadores.** As escolas têm de trabalhar a consciência e não apenas o conhecimento. Uma coisa é conhecer o problema; outra, é ter consciência do problema. A consciência exige um passo a mais. Exige atitude revolucionária e radical. Ou mudamos radicalmente ou plantaremos um futuro cada vez pior para as gerações que virão. (*Grifos nossos*).

Ainda conforme Barbosa (2011, p. 14),

Infelizmente, a falta de uma política séria para o meio ambiente tem colocado em risco todo o patrimônio natural dessa região, marcada por processos intensos de ocupação desordenada dos espaços. A política desenvolvimentista aplicada no Brasil, principalmente no Cerrado, que é considerado a última grande fronteira para a produção de grãos, tem levado muitas espécies da fauna à extinção e, conseqüentemente, alguns exemplares da flora, em função da sua interdependência. Muitos animais da Megafauna (fauna gigante) já foram extintos dentro de um processo lento e natural, imposto pela evolução da natureza. Os animais modernos estão se extinguindo ou em vias de extinção, dentro de uma dinâmica proporcionada pela ação humana. Muitas dessas espécies não alcançaram nem alcançarão o seu clímax evolutivo, pois a velocidade dos processos de degradação supera em milhares de anos os fenômenos naturais. (*Grifos nossos*)

As modificações drásticas ocorridas no Cerrado podem provocar alterações irreversíveis ao meio ambiente de forma geral. Então, é importante que o governo fortaleça canais que possam definir políticas públicas com capacidade de promover a participação do governo, da sociedade civil, das universidades e do setor

empresarial a fim de buscar alternativas para um manejo sustentável do bioma cerrado.

2.5 Caracterização da Área de Estudo

2.5.1 Caracterização do Município de Buritis-MG

O município de Buritis foi criado em 1962 (Lei nº 2.764, de 30 de dezembro de 1962) e instalado no dia 1º de março de 1963. O processo de criação do município está vinculado aos planos públicos iniciados na década de 1960 para modernização da região noroeste de Minas Gerais. Possui uma área de 5.225.186 km² e está localizado no estado de Minas Gerais, divisa com Goiás, na mesorregião³⁵ do noroeste de Minas e microrregião de Unaí. Uma parte do município situa-se no Planalto Central brasileiro. Segundo o IBGE sua população estimada em 2015 é de 24.351 habitantes, com densidade demográfica de 4.35 hab./km² e IDH de 0,733.

Seu acesso se dá pela MG-400, que liga Buritis a Formoso-MG e ao estado de Goiás, e MG-202 que liga Buritis a Unaí-MG, ficando a 722 km de Belo Horizonte e a 240 km de Brasília-DF. Por estar próximo ao Distrito Federal, o município de Buritis integra a Ride (Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno), com os municípios de Unaí e Cabeceira Grande. O município limita-se ao norte com o município de Formosa-GO (140 km de distância), ao sul com o município de Arinos-MG (100 km de distância), a leste com o município de Formoso-MG (122 km de distância), a oeste com o município de Cabeceiras-GO (74 km de distância) e a nordeste com Flores-GO (250 km de distância).

A cidade está localizada em uma planície ao lado do Rio Urucuia, em um vale rodeado por serras. No município de Buritis, encontram-se a Serra Geral, a leste, e a oeste, sul e norte as Serras do Planalto Central do Brasil. O ponto mais alto do município é de 1.069 metros, localizado na Serra Bonita. Apresenta topografia de 50% de superfície plana, 20% de superfície ondulada e 30% de superfície montanhosa.

³⁵Mesorregião é uma subdivisão dos estados brasileiros, formada por municípios de uma mesma área geográfica com semelhanças econômicas e sociais. A mesorregião é subdividida em microrregiões. A mesorregião do noroeste de Minas constitui uma das doze mesorregiões de Minas Gerais, formada pela por dezenove municípios reunidos em duas microrregiões.

Seu clima é o Tropical, segundo dados do Instituto Nacional de Meteorologia (Inmet), a média anual é de 24,1° C, a média máxima anual de 31,6° C e média mínima anual de 18,3° C, com índice médio pluviométrico anual de 1.304mm. A temperatura mínima já registrada foi de 8,1 °C, ocorrida em 18 de julho de 1975, e a máxima registrada foi de 39,0 °C, em 12 de setembro de 2001. O maior volume acumulado de chuva em 24 horas foi de 145,0 mm, registrado em 17 de janeiro de 1981.

A vegetação é constituída basicamente por Cerrado, apresentando grande variedade de espécies em todos os ambientes. O município tem como rios principais: o Ribeirão Pinduca, o Ribeirão São Vicente e o Rio Urucuia. Suas nascentes integram a Bacia do Rio São Francisco.

A economia local tem por base a agricultura, a pecuária de corte e a de Leite, comércio local, além de pequenas indústrias. Buritis é o quarto maior produtor de grãos do estado de Minas Gerais, beneficiado pela fertilidade de seu solo. Devido à sua topografia privilegiada, formada de terras ribeirinhas, cercada de vastos chapadões e, especialmente, pela riqueza de suas condições hídricas, desenvolve-se uma produção diversificada de grãos, soja, feijão, arroz, milho, sorgo, leguminosas, seringueira (látex), banana, café, mandioca, laranja (citricultura), algodão e outras variedades. Possui uma grande produção de minérios, como o calcário. Na pecuária do município, destaca-se a produção de gado de corte e de leite e seus derivados, além de grande produção de suínos, equinos, caprinos, ovinos, galináceas e outras variedades.

2.5.2 Caracterização dos Assentamentos Rurais do Município de Buritis

[...] “Então o (camponês) descobre que tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura: renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história”. Paulo Freire

Os assentamentos rurais cumprem um papel fundamental na dinamização da economia dos municípios onde estão implantados, assim como existe a intervenção essencial do poder local, que possibilita a consolidação dos projetos de assentamentos. Os assentamentos, a partir do momento em que são instalados, passam a atuar de forma significativa na economia do município, proporcionando novas relações de poder e de sociabilidade. Além dos recursos voltados para a instalação do assentamento, há créditos destinados à infraestrutura (estradas,

pontes, escolas, postos de saúde, centros comunitários etc.) que influenciam de forma significativa o aumento dos recursos monetários para o município. Para Leite et al. (2004, p. 226), “O fato de vários desses créditos serem liberados de uma só vez chega a provocar verdadeiros ‘alvorços’ no comércio local, com esgotamento dos estoques de materiais [...], ocasionando ‘processos inflacionário’ momentâneos e locais [...]”.

Em decorrência dos planos públicos para modernização e expansão da agricultura capitalista nas áreas de cerrado na década de 1960, o noroeste mineiro passa a ser área de conflitos fundiários, envolvendo trabalhadores sem terra, boias-frias, posseiros e grandes fazendeiros. Devido a tais conflitos, inicia-se, no final da década de 1980, o processo de criação dos assentamentos rurais no município de Buritis, que atualmente faz parte da superintendência Regional do Distrito Federal e Entorno (SR-28).

Para acelerar o processo de reforma agrária na região, ocorreu, inclusive, a invasão da Fazenda Córrego da Ponte, em 23 de março de 2002, à época de propriedade da família do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, fato bastante comentado em nível nacional e internacional. Conforme Edimundo Pires Estrela, líder do assentamento Vanderli Ribeiro, em entrevista realizada em 30 de dezembro de 2015.

Eu participei de todas as ações que teve na região, participei da invasão da fazenda de FHC, mas lá foi emboscada porque toda vez que nós falava em ocupar lá o exército fechava, polícia fechava e lá esse dia até a porteira estava aberta, foi uma armação feita para tentar derrubar a eleição de Lula.

QUADRO 1 – Assentamentos de Buritis-MG

ASSENTAMENTOS DE BURITIS					
	NOME DO PROJETO	CÓD. CIPRA	ÁREA	FAMÍLIAS	DATA DE CRIAÇÃO
01	Projeto de Assentamento Antonio Conselheiro	DF0190000	4.489,7510	23	29/12/2010
02	Projeto de Assentamento Cristo Redentor	DF0148000	1.895,0764	70	28/04/2006
03	Projeto de Assentamento Cristo Rei	DF0150000	5.086,1640	23	04/07/2006
04	Projeto de Assentamento Formosa Taquaril	DF0070000	1.532,2800	50	07/10/1998
05	Projeto de Assentamento Formosinha/Gado Bravo	DF0195000	4.966,3880	15	07/11/2011
06	Projeto de Assentamento Gado Bravo	DF0059000	1.044,2488	32	23/12/1998
07	Projeto de Assentamento Hugo Herédia	DF0212000	5.531,0638	121	26/02/2014
08	Projeto de Assentamento Independência	DF0194000	7.352,9750	17	09/08/2011
09	Projeto de Assentamento Luz da Esperança	DF0149000	1.103,0000	23	12/06/2006
10	Projeto de Assentamento Mãe das Conquistas	DF0007000	4.681,8814	80	16/04/1997
11	Projeto de Assentamento Nelson Mandela	DF0201000	1.760,9197	47	20/09/2012

12	Projeto de Assentamento Nova Esperança	DF0073000	5.415,1420	8	23/12/1998
13	Projeto de Assentamento Nova Itália	DF0010000	8.884,0240	15	02/07/1997
14	Projeto de Assentamento Olga Benário	DF0196000	9.832,3000	45	07/11/2011
15	Projeto de Assentamento Palmeiras/Gado Bravo	DF0081000	1.523,0000	34	30/08/1999
16	Projeto de Assentamento Quilombo dos Palmares	DF0200000	1.689,4713	63	20/09/2012
17	Projeto de Assentamento Recanto da Esperança	DF0214000	6.919,6360	22	24/09/2014
18	Projeto de Assentamento Roseli Nunes	DF0127000	8.650,0860	26	16/09/2004
19	Projeto de Assentamento Santa Monica	DF0202000	1.374,3403	24	28/09/2012
20	Projeto de Assentamento União	DF0113000	1.674,2184	78	25/03/2002
21	Projeto de Assentamento Unidos Venceremos	DF0118000	1.694,9216	36	04/07/2002
22	Projeto de Assentamento Vanderli Ribeiro dos Santos	DF0098000	3.031,2330	88	14/08/2000
23	Projeto de Assentamento Vida Nova	DF0018000	4.490,0000	65	26/12/1996
24	Projeto de Assentamento Vila Rosa	DF0077000	8.534,8000	26	16/12/1998

Fonte: Incra (2016).

Conforme a pesquisa de Silva et al. (2009), a população urbana de Buritis considera haver uma relação positiva entre o desenvolvimento econômico do município e a instalação dos assentamentos, em virtude do crescimento das movimentações no comércio local devido às compras realizadas pelos assentados, pela movimentação financeira gerada pelos créditos oriundos da reforma agrária, e também pelos impactos gerados pela produção agrícola dos assentamentos.

Outro aspecto lembrado na pesquisa de Silva et al. (2009) está relacionado ao aumento da circulação na área urbana de pessoas de outros municípios que prestavam serviços nos projetos, o que ativava o setor de alimentação e hospedagem. Segundo o presidente local da Fetraf³⁶ (Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar), “a maioria dos investimentos para o desenvolvimento social no município está dentro dos

³⁶A Fetraf nasceu de uma decisão tomada por mais de 2.000 agricultores(as) familiares provenientes de 22 estados do país, no I Encontro Nacional da Agricultura Familiar, ocorrido em Brasília em julho de 2004, onde se decidiu por aclamação aprofundar e estender por todo o Brasil o processo de reorganização e reestruturação sindical da agricultura familiar. A Fetraf tem sua origem na luta efetiva dos agricultores e agricultoras familiares numa fase muito rica de debates e proposições baseadas no novo sindicalismo CUTista. Atualmente, a Fetraf está em 18 estados, com mais de 600 sindicatos e associações sindicais em mais de 1.000 municípios, com aproximadamente 500 mil agricultoras e agricultores associados. Os objetivos principais da Fetraf são: fortalecer e ampliar a representação dos agricultores e agricultoras familiares do Brasil; unificar a ação sindical cutista, tendo como eixo central o fortalecimento da agricultura familiar; construir um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário. A Federação trabalha com os princípios de liberdade de expressão, pela democracia e por mais espaço de participação (FETRAF, 2015).

assentamentos, além disso, o excedente da produção agrícola é destinado ao comércio local” (SILVA et al., 2009, p. 08).

É importante perceber que na trajetória de implementação dos assentamentos rurais no município de Buritis, surge a Fetraf. Nesse período, em 2005, ocorre uma divisão entre os assentados do município, sendo formados dois grupos concorrentes, de um lado os assentados ligados à Fetraf, e, de outro, assentados vinculados à Contag (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura) e a FETAEMG (Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais). Em um único assentamento podem ser encontrados assentados vinculados aos dois grupos o que muitas vezes acaba acarretando hostilidade entre os assentados.

Essas instituições acabaram assumindo papéis bem distintos dentro dos assentamentos, deixando de lado a coletividade vivenciada nos períodos de ocupação. Segundo Edimundo Pires Estrela, líder do acampamento Vanderli Ribeiro, a união entre os assentados era bem diferente antes da divisão do grupo: “naquela época era tudo muito fácil, não tinha divergência, naquela época nós tinha necessidade de lutar pela terra, olha hoje, pra você tirar um ônibus de gente aí cê não tira fácil não”, o que deixa claro que os assentados não apresentam mais a mesma unidade e organicidade. A divisão entre os assentados gerou inúmeros conflitos, como o ocorrido no assentamento “Mãe das Conquistas”, em 31 de outubro de 2005

Uma disputa entre trabalhadores rurais do MST e de uma organização dissidente gerou um confronto no início da tarde de ontem em um assentamento no município de Buritis [...] Segundo o sargento Ranieri Santos de Freitas, da 64ª Companhia da Polícia Militar, **a disputa envolve o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) e a organização dissidente Fetraf (Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar), criada em 2001 na região Sul do país.** Eles estariam disputando um lote de terras dentro de um assentamento do MST, na área denominada Barriguda 1, a cerca de 25 km do centro de Buritis [...] **Tanto o MST quanto a Fetraf, segundo o sargento, consideram "seu" Ermínio um aliado. Foi por isso que o MST teria armado acampamento ao lado do lote dele. Inconformado, o outro grupo partiu para o confronto, que já era previsto [...] O MST disse que o grupo rival ateou fogo às barracas dos militantes do MST, que perderam objetos pessoais e documentos. Ele confirmou que as lideranças da Fetraf na região são dissidentes do MST.** (PEIXOTO, 2005, *grifos nossos*).

De acordo com Edimundo Pires Estrela, líder do acampamento Vanderli Ribeiro, dos 88 assentados no início do acampamento restaram apenas cinco, todos os outros lotes foram repassados para terceiros devido à falta de assistência.

Atualmente, não existem mais de dez famílias que conseguem se sustentar somente com recursos do seu lote, muitos acabam passando necessidade: “a questão não é só colocar a pessoa na terra o governo tem que dar condições para ela trabalhar” [...] “até hoje nós não somos emancipados, se emancipasse nós, se desse o título pra nós, nós pegava no banco outra linha, nós fica preso ao governo sendo que o contrato diz que com dez anos tinha que dá e lá já tem dezesseis anos”. O que comprova o repasse de lotes a terceiros.

Conforme a pesquisa de Silva et al. (2009, p. 10) sobre os assentamentos de Buritis

Além dos problemas de infraestrutura, os entrevistados apontam também a falta de assistência técnica nos projetos como fator que impede uma maior produção agropecuária e geração de renda e, conseqüentemente, maior impacto positivo na economia do município.

2.5.3 Caracterização das empresas de Assistência Técnica prestadoras de serviço aos assentamentos rurais de Buritis-MG

Os assentamentos do município de Buritis-MG, contam com duas empresas de assistência técnica: a Ibradec (Núcleo Operacional de Assessoria Técnica Social e Ambiental), composta por uma pedagoga, dois engenheiros agrônomos e cinco técnicos sociais, a maior parte deles são filhos de assentados do município que estudaram, fizeram o curso técnico em agropecuária e hoje estão trabalhando dentro dos assentamentos; e a COOPERADR (Cooperativa de Trabalho dos Agentes de Desenvolvimento Rural), composta por um técnico agrícola, uma pedagoga, um zootecnista, um agrônomo e um veterinário, além de parceiros, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar).

Essas empresas foram escolhidas pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) por meio da chamada pública INCRA/SR-28/DFE-Noroeste de Minas Gerais nº 01/2014, para prestação de serviços de assessoria técnica e ambiental (Ates). O contrato foi firmado para um período de 24 meses, podendo ser prorrogado por mais 60 meses.

O Incra estabeleceu metas a serem cumpridas pela empresas de assistência técnica para prestação de serviços em assentamentos rurais, conforme tabela a seguir:

QUADRO 2 – Metas e Serviços Estabelecidos pelo Incra

METAS	ATIVIDADES	SERVIÇOS
META 01	Visitas Técnicas Individuais	
META 02	Oficina	1 – Oficina de Planejamento Inicial e Final 2 – Oficina de Monitoramento 3 – Oficinas de Planejamento do Núcleo Operacional
META 03	Reuniões Técnicas	
META 04	Curso de Atividade Produtiva	1 – Curso de curta duração (8 horas) 2 – Curso de média duração (16 horas)
META 05	Curso de Associativismo e	Cooperativismo
META 06	Elaboração de Projetos Técnicos	1 – Elaboração de Projetos PRONAF (A, A/C, Mulher e Jovem) 2 – Elaboração de Projetos Produtivos.
META 07	Dia de Campo	
META 08	Excursão e Intercâmbio	1 – Excursão/Intercâmbio – curta duração (8 horas) 2 – Excursão/Intercâmbio – média duração (16 horas)
META 09	Assessoria e Regularização Ambiental	1 – Averbação de Reserva Legal 2 – Outorgas Poços Tubulares Profundos 3 – Regularização individual e obtenção de Licenças para Supressão Vegetal
META 10	Atividades Complementares	

Fonte: Incra (2014).

Inicialmente, as empresas apresentaram seus projetos e foram qualificadas para prestar assistência técnica. Posteriormente, elas passaram por uma qualificação do Conselho de Desenvolvimento Rural, que, no caso de Buritis-MG, foi o Conselho do Distrito Federal. Após a aprovação pelo Conselho de Desenvolvimento Rural, aconteceu a chamada pública, em que o governo federal realizou um levantamento de preços dos serviços que seriam prestados nos assentamentos de reforma agrária que estão devidamente documentados e qualificados pelo Incra. A partir daí, foram distribuídos os lotes para as empresas, sendo que os lotes só podem contar com os serviços de uma empresa.

3 METODOLOGIA

3.1 Desenho da Investigação

O desenho da investigação foi do tipo não experimental, pois não manipula variáveis, não há interferências diretas e não será realizado um experimento. As variáveis na pesquisa serão observadas como ocorrem naturalmente, os próprios participantes responderam a questionários e entrevistas sobre a realidade em que vivem. De acordo com Sampiere, Collado e Lúcio (2013, p. 168), “o que fazemos na pesquisa não experimental é observar fenômenos da maneira como ocorrem em seu contexto natural, para depois analisá-los”.

3.2 Tipo de Investigação

A caracterização do estudo dentro do enfoque qualitativo foi levantamento e estudo de caso. Segundo Gil (2008), no levantamento é realizado o questionamento direto das pessoas para obter o conhecimento comportamental desejado. Primeiramente, solicita-se a informação de um grupo significativo de pessoas sobre o tema estudado, e as conclusões relacionadas aos dados obtidos serão analisadas por meio de análise quantitativa.

De acordo com os estudos de Chaves e Coutinho (2002, p. 223) ao citar Yin (1994); Punch (1998); Gomez, Flores e Jimenez (1996) no estudo de caso, tal como a expressão indica, examina-se o “caso” em destaque, em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se, para isso, a todos os métodos que se revelem apropriados. A finalidade da pesquisa, esta é sempre holística (sistêmica, ampla, integrada), ou seja, visa preservar e compreender o “caso” no seu todo e na sua unicidade.

Para Yin (1994 apud CHAVES; COUTINHO, 2002), o estudo de caso é uma investigação empírica, que busca compreender um fenômeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são bem definidas. Dentre as múltiplas fontes de evidência usadas, a estratégia de investigação é a mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos atuais sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controle. O estudo de caso pode ser conduzido para um dos três propósitos básicos: explorar, descrever ou explicar.

Segundo Gil (1999 apud FIALHO; NEUBAUER FILHO, 2008), o estudo de caso é caracterizado pelo estudo exaustivo e em profundidade de poucos objetos, de forma a permitir conhecimento amplo e específico deste, tarefa praticamente impossível mediante os outros delineamentos considerados.

Conforme Goldenberg (2004), o estudo de caso considera a unidade social estudada como um todo, não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível. Por meio de várias técnicas de pesquisa, é reunido o maior número de informações detalhadas, a fim de descrever e apreender a totalidade de um caso concreto. O estudo profundo e exaustivo do objeto delimitado possibilita a penetração na realidade social, o que não é possível na análise estatística.

Esta pesquisa tem um caráter descritivo, sendo sua abordagem mista. Para Hymann (1967), a pesquisa de caráter descritivo é aquela que apresenta um fenômeno e registra a maneira como ele acontece. De acordo com Gil (2008), a pesquisa descritiva utiliza técnicas padronizadas na coleta dos dados para descrever características de populações ou fenômenos. Estabelecem-se relações entre variáveis, algumas delas indo além dessas relações, e pretende-se determinar a natureza dessas relações. Com as pesquisas exploratórias, são as que habitualmente os pesquisadores são preocupados com a atuação prática.

O estudo representa um trabalho científico baseado na pesquisa qualitativa. Segundo as pesquisas de Godoy (1995), a pesquisa qualitativa é a mais indicada quando o estudo é caráter descritivo. Busca-se o estudo do fenômeno como um todo, tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental. No estudo de Bourdon (1971, p.169), identifica-se que a abordagem qualitativa emite significativa compreensão de alguns fenômenos sociais embasados no pressuposto de maior relevância do aspecto subjetivo da ação social, em face das configurações das estruturas sociais. Os métodos qualitativos ressaltam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser.

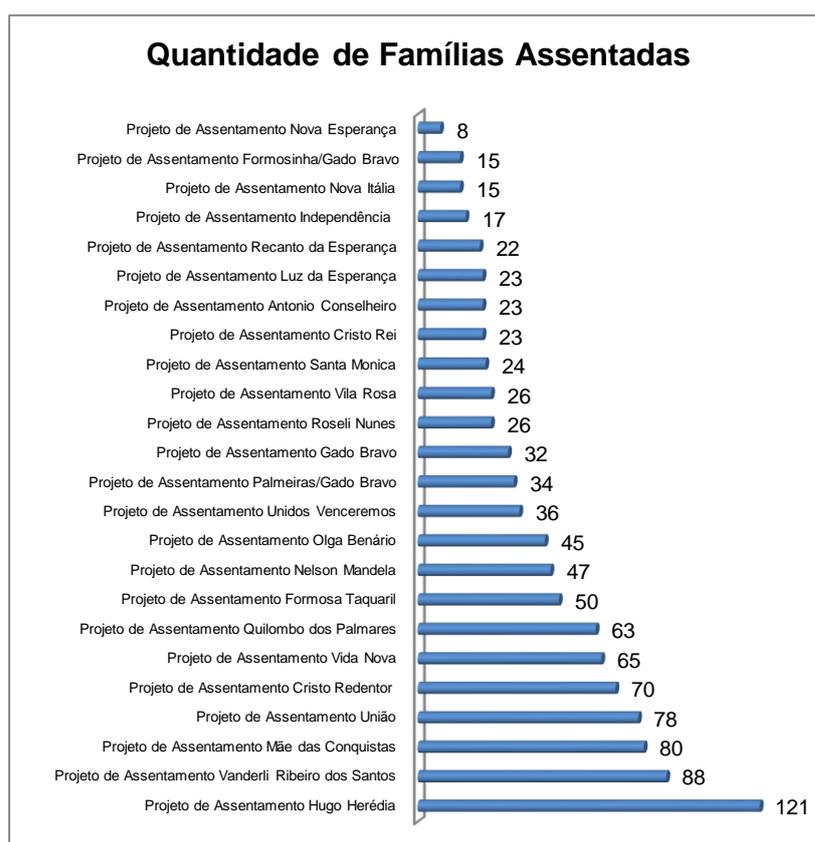
Conforme Dalfovo et al. (2008, p. 07), ao citar Richardson (1989), o método quantitativo caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento destas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas. De acordo com os estudos de Marconi e Lakatos (2003, p. 187 apud TRIPODI et al., 1975, p. 42-71), as pesquisas quantitativas descritivas constituem investigações de caráter empírico,

que têm como principal finalidade o delineamento ou análise das características de fatos ou fenômenos, a avaliação de programas ou o isolamento de variáveis principais ou chaves. Pode utilizar métodos formais que se aproximam dos projetos experimentais, tendo como base a precisão e o controle estatístico, com o objetivo de fornecer dados para a verificação de hipóteses. O emprego de artifícios quantitativos tem como finalidade a coleta sistemática de dados sobre populações, programas, ou amostras de populações e programas.

3.3 População e Amostra

A realização da pesquisa aconteceu nos assentamentos rurais do município de Buritis-MG no período 2014-2016.

GRÁFICO 1 – Quantidade de Famílias Assentadas



Fonte: Incra (2016).

O ambiente selecionado para o desenvolvimento da pesquisa considera-se como arquivo vivo, por ser um campo fértil pela acessibilidade à obtenção dos dados significativos para a investigação, além de ser uma área próxima à residência da

pesquisadora, apresentando inúmeras particularidades em relação aos assentamentos dos demais municípios do país.

O município de Buritis-MG possui 24 assentamentos, com 1.031 famílias assentadas. Para a aplicação dos questionários referentes à pesquisa, houve a seleção de um assentado alfabetizado de cada assentamento, totalizando 24 assentados alfabetizados, e dez professores dos filhos de assentados. Foram entrevistados os diretores das empresas prestadoras de assistência técnica para os assentamentos rurais de Buritis-MG.

Segundo Centurión (2015, p. 33) “As fontes primárias: em estudos de campo se referem a pessoas vivas que podem ser a unidade de análises ou que serve de informantes no estudo, normalmente denominado população e/ou amostra”. Os entrevistados foram selecionados por sorteio, por meio de amostra probabilística que, segundo pesquisas de Sampieri, Callado e Lucio (2013, p. 195) “todos os elementos da população têm a mesma possibilidade de ser escolhidos e são obtidos pela definição das características da população e do tamanho da amostra e pela seleção aleatória ou mecânica das unidades de análise”.

3.4 Instrumentos e Técnicas de Coleta de Dados

Visando ao cumprimento do objetivo geral da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas por meio de um roteiro pré-elaborado, e aplicados questionários descritivos e comportamentais, com perguntas abertas e fechadas, para os professores e assentados. Além disso, entre os instrumentos foi realizada pesquisa documental e a observação sistemática do pesquisador, o que, segundo as pesquisas de Gil (2008), é imprescindível no processo de pesquisa, tornando-se mais evidente na fase de coleta de dados conjugada a outras técnicas ou utilizada de forma exaustiva. A observação pode ser considerada como método de investigação, apresentando a percepção direta dos fatos. Na observação sistemática, o pesquisador elabora previamente seu plano de observação, pois sabe que aspectos da comunidade são relevantes para alcançar os objetivos propostos. É frequentemente usada em pesquisas nas quais os fenômenos ou o teste de hipóteses são descritos com precisão.

Estudando Selltitz (1965, p. 223), a observação torna-se científica à medida que convém um plano elaborado com antecedência para a pesquisa. É necessário

um planejamento sistemático, registrado metodologicamente, relacionando as proposições gerais em vez de séries de curiosidades.

No que tange à entrevista, segundo McCall (1969, p. 77-78), é o ponto-chave no controle de qualidade dos dados em todos os casos, e situa-se no uso sistemático de dados de outras fontes relacionadas com o fato observado a fim de que se possa analisar a consistência das informações e sua validade. A entrevista semiestruturada, de acordo com os estudos de Manzini (2004), pode ser conhecida como semidiretiva ou semiaberta, sendo formuladas perguntas básicas sobre o tema investigado.

Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada tem como característica básica os questionamentos apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Assim surgem novas hipóteses a partir das respostas dos informantes. O foco principal tem que ser colocado pelo investigador-entrevistador. Favorece a descrição dos fenômenos sociais, sua explicação, a compreensão de sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de dados.

A pesquisa realizada por Goldenberg (2004, p. 47) diz que, por meio da observação participante e de entrevistas em profundidade, na pesquisa qualitativa é difícil para o pesquisador uma produção de dados que gere uma conclusão equivocada, suas observações não se restringem ao ponto de ver apenas a sustentação de seus preconceitos e expectativas.

Segundo os estudos de Zanella (2009), o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por perguntas descritivas, tendo como objetivo a descrição do perfil das pessoas participantes da pesquisa, e por perguntas comportamentais, cujo objetivo é conhecer o comportamento dessas pessoas.

3.5 Procedimentos de Aplicação de Instrumentos

Com o intuito de atingir o objetivo geral da pesquisa, os dados foram coletados entre o segundo semestre de 2015 e o primeiro semestre de 2016, tendo sido realizado um contato prévio com os respondentes para os devidos esclarecimentos quanto ao objetivo e às estratégias de coleta de dados, sendo lido e entregue aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento, bem como solicitada a permissão para a gravação das entrevistas.

Durante todas as fases da pesquisa, foi realizada observação investigativa com o objetivo de explorar o ambiente, compreender os aspectos da vida dos assentados e como estes desenvolvem suas atividades cotidianas. Para o registro dos resultados da observação, foi criado pela pesquisadora um formulário de acordo com os objetivos da pesquisa e com as perguntas da entrevista.

Realizou-se entrevista semiestruturada, individualmente, com os diretores das empresas prestadoras de assistência técnica para os assentamentos por meio de um roteiro pré-elaborado, com questões básicas sobre o tema estudado. Foram usados na realização das entrevistas filmadora, máquina fotográfica e gravador digital, para uma posterior transcrição integral para análise fiel dos dados. Também foram aplicados questionários escritos, descritivos e comportamentais a alguns chefes de família dos assentamentos, professores de alunos assentados. Os questionários foram entregues pessoalmente pela pesquisadora a todos os respondentes, devido a sua disponibilidade e facilidade de contato. As perguntas foram abertas, fechadas e mistas, sendo as questões fechadas dicotômicas e de múltipla escolha, com linguagem adaptada aos respondentes.

3.6 Análise de Dados

Para a análise dos dados coletados, foi realizado o exame dos conteúdos, que conforme Bardin (1977, p. 38)

[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Segundo Moraes (1999, p. 7-32), uma boa análise do conteúdo não se limita à mera descrição, é importante que procure ir além, atingindo uma compreensão mais aprofundada das mensagens por meio da inferência e da interpretação. Ela ultrapassa o nível do manifesto, articulando o texto com o contexto psicossocial e cultural.

Foi utilizado para a análise de conteúdo o processo de categorização. Bardin (1977, p. 117) afirma que “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente definidos”. Ainda conforme Bardin (1977, p. 118), “classificar elementos em

categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”.

A categorização foi estruturada em duas etapas:

1- O inventário: foram isolados todos os elementos de acordo com os objetivos específicos;

2- A classificação: foram organizados os elementos da mensagem. Os dados foram apresentados em grelhas de categorias e subcategorias.

Primeiramente, foi feita leitura flutuante e, em seguida, a exploração em profundidade das entrevistas. Na pesquisa foram considerados, além do que foi falado pelos respondentes, os significados implícitos do que não foi externalizado. As entrevistas foram transcritas e analisadas por meio de leitura crítica, levando em consideração as hesitações e os silêncios dos respondentes.

Para a apresentação dos resultados da análise quantitativa, referente ao questionário, foi dado tratamento estatístico. Os questionários foram analisados, contabilizadas as respostas de cada alternativa e tabulados por meio de tabelas, gráficos de pizzas e de barras. Foi utilizado o Excel para contagem dos dados, usando tabelas dinâmicas por estas possibilitarem a comparação das respostas.

3.7 Questões éticas envolvendo a pesquisa com seres humanos

A pesquisa foi submetida à apreciação do sistema CEP/Conep, de acordo com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e aprovada pelo comitê de ética da Plataforma Brasil. O envolvimento de seres humanos aconteceu de forma voluntária, sendo garantido o anonimato e o sigilo dos dados, bem como a liberdade da retirada de consentimento de participação na pesquisa a qualquer momento, de acordo com os esclarecimentos obtidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todos os envolvidos receberam TCLE a fim de validar seu consentimento.

4 RESULTADOS

4.1 Resultados das Observações

Um dos caminhos escolhidos para conhecer o cotidiano e as formas de sociabilidade nos assentamentos rurais de Buritis-MG foi o trabalho de observação, sendo analisado o comportamento dos assentados em suas atividades diárias, como em reuniões de grupo de trabalhadores, reuniões com empresas de assistência técnica e a realidade nas escolas dos assentados.

Foram levadas em consideração as variáveis passíveis de obtenção por meio da observação. É importante mencionar que a técnica de ir a campo possibilitou o surgimento de novos questionamentos, além de evitar convicções que anteriormente conduziam esta pesquisa.

Para facilitar o registro das informações, houve a elaboração de um roteiro dos itens a serem observados, evitando, assim, que algum detalhe fosse perdido. Previamente foi dada a permissão para fotografar por meio do Termo para Utilização de Imagem e Som e Voz para fins de Pesquisa.

As observações foram categorizadas de acordo com suas semelhanças. Após a realização da categorização de conteúdo, identificou-se a análise das observações conforme os objetivos específicos deste estudo.

Como roteiro de observação, foram escolhidos como itens principais a serem verificados a existência, por parte dos assentados, de manejo adequado dos recursos naturais do Bioma Cerrado de acordo com as especificidades locais, os programas de capacitação relacionados às novas tecnologias capazes de inovar as técnicas agrícolas e extrativas adotadas pelos assentados e a participação da comunidade e da escola para a construção de um desenvolvimento sustentável nos assentamentos rurais.

4.1.1 Manejo dos recursos naturais do Bioma Cerrado

As observações evidenciaram que a maioria dos assentados não tem conhecimento de práticas sustentáveis eficazes e preocupa-se com aumento da produção em detrimento da preservação do Bioma Cerrado. Em uma das visitas ao assentamento Mãe das Conquistas, um assentado chegou a oferecer à pesquisadora a venda de madeira de lei (aroeira), árvore ameaçada de extinção e

protegida por lei. Quando questionado sobre a existência do perigo na venda de tal madeira, o assentado respondeu que eles conheciam estratégias de como enganar a polícia florestal, que não havia muitas alternativas de sobrevivência, ficando evidente que não apresentavam nenhuma preocupação com a preservação do meio ambiente.

Constatou-se, com as visitas aos assentamentos, grande extensão de terras desmatadas e áreas degradadas, inclusive em áreas de proteção permanente, como nascentes e margens de córregos e riachos. Não foram percebidas em nenhum assentamento técnicas de correção de solo, recuperação de nascentes ou práticas eficazes de manejo sustentável.

4.1.2 Serviço de assistência técnica

Quanto à assistência técnica, houve participação em algumas reuniões teóricas, em que os assentados receberam orientações relativas a técnicas de produção, como seleção de sementes e acompanhamento da produção.

Durante a observação no assentamento Roseli Nunes, alguns assentados, após uma reunião técnica, reclamaram que as reuniões teóricas não solucionavam seus problemas, que necessitavam de ensinamentos práticos, mostrando como se faz, que estariam cansados de muita conversa e pouca ação. Vale registrar que os momentos de reuniões entre assentados e empresas de assistência técnica foram bastante escassos, acarretando grande dificuldade em realizar as observações. As empresas contam com problemas burocráticos, pois desde dezembro de 2015 até o mês de abril de 2016 não haviam realizado nenhuma atividade nos assentamentos aguardando um posicionamento do governo federal.

Ressalta-se, ainda, que em todos os assentamentos existem mais de uma associação, o que pode ser confirmado no assentamento Vanderli Ribeiro dos Santos, onde se nota a existência de três associações, o que acarreta muitos desentendimentos e divergências, e como consequência a escassez de práticas cooperativista entre os assentados, dificultando a prestação de assistência técnica eficaz.

Observou-se que os assentados dividem suas opiniões até mesmo quanto à escolha dos serviços de assistência técnica. A influência dos vários presidentes de associação, que mantêm um forte jogo de interesses sobre os assentados, dificulta a realização de encontros, causando, muitas vezes, sérias discussões durante as

reuniões, influenciando no desempenho do trabalho das empresas prestadoras de serviço.

4.1.3 Caracterização das escolas

Nas escolas visitadas, não foi percebido nenhum projeto voltado à educação ambiental para os assentamentos rurais. As escolas não são direcionadas somente aos assentados, são, em sua maioria, escolas-polo, muitas vezes muito distantes dos assentamentos, fazendo com que os alunos dispensem muito tempo no trajeto.

Constatou-se, ainda, que muitos alunos do ensino médio necessitam se deslocar até a cidade para frequentar a escola, ou até mesmo se mudar do assentamento devido às inúmeras dificuldades com o transporte. Durante as observações, pôde ser constatado que, para os alunos do assentamento Nelson Mandela chegarem à Escola Municipal Antão Alves de Souza, eles precisam sair de suas casas às 8h30, retornando somente às 17h. Na Escola Municipal João Farias Pinho verificou-se a existência de turmas multisseriadas³⁷.

Observou-se que os professores, em sua maioria, não estabelecem um vínculo forte com os assentados, permanecem apenas um ano atuando na escola. Percebeu-se também que os professores têm pouca experiência no magistério. Durante a distribuição de cargos pela Prefeitura Municipal, os professores com menos experiência assumem as vagas das escolas rurais. Eles têm pouco conhecimento sobre a história e a realidade dos assentados. Na Escola Municipal Antão Alves de Souza, observou-se ainda um tratamento diferenciado entre os alunos, muitas vezes são criticados por serem assentados, chamados pelos colegas como sem-terra ou assentados.

4.2 Resultados das Entrevistas

Como foi dito anteriormente, os assentamentos de trabalhadores do município de Buritis-MG recebem assistência técnica de duas empresas que foram selecionadas pelo Incra por meio de chamada pública: a Ibradec (Núcleo Operacional de Assessoria Técnica Social e Ambiental) e a COOPERADR (Cooperativa de Trabalho dos Agentes de Desenvolvimento Rural).

³⁷As turmas **multisseriadas** são uma forma de estruturação de ensino, na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com mais de uma série do Ensino Fundamental simultaneamente, atendendo a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes.

As entrevistas com os diretores das empresas de assistência técnica foram desenvolvidas com a finalidade de responder às perguntas resultantes dos objetivos específicos deste estudo. Optou-se pela entrevista semiestruturada, gerando oportunidades de novos questionamentos, caso seja do interesse da entrevistadora.

Com a finalidade de identificar os programas de capacitação relacionados às novas tecnologias capazes de inovar as técnicas agrícolas e extrativas adotadas pelos assentados e verificar como acontece a assistência técnica por parte das empresas prestadoras de serviço, as entrevistas foram registradas na íntegra, sendo feitos os seguintes questionamentos aos entrevistados:

1- Em sua concepção, qual a importância da assistência técnica para os assentados de Buritis-MG?

2- Como acontece a assistência técnica nos assentamentos rurais de Buritis-MG?

3- Como você define os serviços de assistência técnica em assentamentos rurais no Brasil?

4- Em sua concepção, existe alguma relação entre o desenvolvimento sustentável dos assentamentos rurais e a prestação de assistência técnica?

4.2.1 Importância da assistência técnica para os assentados

Os assentados constroem um vínculo social com a terra, com a localidade, e esse é o desafio de reforma agrária. Então, como fazer reforma agrária para manter esse trabalhador ou manter o sonho dele e tornar esse sonho realidade, aí vem a assistência técnica. (**Ibradec**)

A assistência técnica é meio que uma mãe no começo, mas ao longo do tempo acontece uma espécie de desmame, que a gente passa a mostrar para o assentado qual é o caminho para que ele procure sozinho seus direitos, o dever que ele tem que aplicar, e além de tudo isso qual é o espaço que ele precisa ter dentro do município, porque ele tem o mesmo direito que qualquer cidadão. (**COOPERADR**)

4.2.2 Assistência técnica nos assentamentos rurais de Buritis-MG

A Ibradec hoje trabalha nesse processo de contratação via governo federal, tentando desenhar junto com os agricultores familiares um modelo que atenda principalmente a necessidade deles, não um modelo enfiado empurrado de goela abaixo, a gente não chegou com um projeto pronto dizendo: estamos aqui, vai ser assim, nós conversamos com eles e eles pautaram onde a assistência técnica deveria ser mais atuante, onde não precisa ser tanto. O projeto tem umas metas e cada meta dessas é definida pelo Incra, então o projeto se inicia com uma visita individual para cada família de pelo menos duas horas, onde o técnico é orientado a fazer um questionário com as famílias, tirar fotografia da situação [...]. Essas informações vão para o sistema integrado do Ministério do Desenvolvimento Agrário [...]. Todo ano nos temos que ir às famílias e fazer essas perguntas

e ver o que mudou de um ano para outro, cada família nesse projeto tem três visitas por ano, a primeira do ano, a do meio do ano, em que a gente trabalha com eles o calendário agrícola, individual, e a última, que é um acompanhamento da produção. Na primeira fase acontecem reuniões de apresentação da equipe, temos atividades coletivas, cursos e palestras na área de produção rural. A assistência técnica que trazemos é para trazer a independência das famílias. **(Ibradec)**

Fazemos assistência técnica direta, orientações no sentido ambiental e social e projetos diante do banco sobre financiamentos. O Incra já tem um contrato pré-firmado com os deveres da empresa técnica, visitas individuais, trabalhos coletivos, oficinas, a parte social que é instrução para aposentadoria, salário-maternidade. Tudo já vem meio que engessado, o que podemos fazer, os temas vêm direto do Incra. Ele tem um cronograma de execução de trabalho, temos oficinas, além de atendimento individual e reunião técnica. Inicialmente fazemos um questionário, e nesse questionário descobrimos a demanda individual. Fazemos uma triagem em cada assentamento sobre o grupo de interesse em cada tema específico. A gente pega as atividades que já estão acontecendo, pega o grupo de interesse e trabalhamos com curso na área, reunião técnica, tirando dúvidas, tentamos suprir todas as demandas dos assentados. Normalmente fazemos coligação, pois trabalhamos muito com o presidente de associação, normalmente quando tem alguma demanda por parte deles organizamos os grupos e pedimos os cursos. Não fazemos nada impositivo. Normalmente a gente tenta ministrar o curso aqui mesmo, mas quando existe uma demanda muito grande, a gente estende isso para o Senar. **(COOPERADR)**

4.2.3 Assistência técnica em assentamentos rurais no Brasil

A assistência técnica no início era produzida pelas empresas estaduais de assistência técnica (Ematers). O Brasil vem enfraquecendo as empresas de assistência técnica estaduais que davam assistência técnica para os pequenos, pagando maus salários para os engenheiros agrônomos, as próprias universidades são culpadas, porque também produziram engenheiros agrônomos para tocar esse pacote de monocultura da Monsanto³⁸, da Syngenta,³⁹ que contamina tudo, acaba tudo, desaprende a agricultura. E onde que surgiram, então, as empresas de assistência técnica alternativa? A primeira conferência de Ater trouxe a proposta de a sociedade civil se organizar em forma de ONGs, preparar os seus currículos e apresentar projetos de assistência técnica, já que as Ematers estão praticamente sem pernas, porque o grande não precisa de assistência técnica da Emater, quando ele compra o pacote da semente, do veneno, o laboratório ou a empresa já manda o agrônomo junto de brinde, porque ele quer que tudo dê resultado para vender muito mais na próxima safra. Já o pequeno não tem, ele compra aqui o seu adubo ou a sua semente e ele tem que se virar com o conhecimento. Temos que entender também que não é vantagem para os grandes grupos econômicos de produção rural que o pequeno tenha assistência técnica, porque o pequeno, se ele recebe uma assistência técnica adequada, ele consegue vencer e viver da terra. Há

³⁸A Monsanto é uma empresa multinacional de agricultura e biotecnologia situada nos Estados Unidos. Está entre as 100 empresas mais lucrativas dos EUA, sendo líder mundial na produção do herbicida glifosato Roundup de sementes geneticamente modificadas.

³⁹A Syngenta é uma empresa multinacional com a sede na Suíça. É especializada em produtos químicos e sementes agrícolas. Foi fundada em novembro de 2000, com fusão de divisões das empresas Astra Zeneca e Novartis. A empresa é líder no setor de produtos transgênicos, introduzindo em 1996 o milho Bt.

estudos que mostram que é mais negócio para o Brasil ter agricultores familiares do que grandes produtores de soja. Porque eu consigo fazer com que uma família sobreviva em 10 hectares de terra na policultura da agricultura familiar [...] e esses mesmos 10 hectares na monocultura da soja não sustentam uma família com a mesma quantidade de pessoas. **(Ibradec)**

As famílias passam dois, três, quatro anos, praticamente abandonados, se a pessoa não tiver um recurso e, principalmente, assistência técnica, ela passa necessidade, aí muitas vezes ela repassa ou abandona seu lote, então a função social da reforma agrária não é contemplada. Eu acredito em assentamento rural, vejo um futuro muito grande para a reforma agrária, se o governo estruturasse de maneira mais adequada. Essas pessoas que são colocadas dentro da terra poderiam se desenvolver de forma sustentável, pois não tem sentido essas famílias darem certo sem assistência técnica, não pode deixar essas pessoas cinco anos na terra sem benefício nenhum, sem assistência técnica nenhuma, isso se torna uma escravidão entre aspas. A assistência técnica não atinge a todos, infelizmente nem todos os assentados podem contar com uma assistência significativa. **(COOPERADR)**

4.2.4 Relação entre desenvolvimento sustentável e prestação de assistência técnica

O agricultor familiar de reforma agrária cai dentro daquela terra de para quedas a maioria só viveu numa terra há 30 anos, alguns nunca sequer viveram, vivem um sonho [...], então esse pessoal, quando eles recebem a terra, eles são colocados no local sem nada, sem conhecimento nenhum, a assistência técnica vai chegar para eles 4, 5 anos depois, na maioria dos casos nem o crédito inicial para iniciarem a vida eles não têm, então essa pessoa tem um sonho e ela vive acampada durante 3, 4, 5 anos. No Brasil tem acampamentos de 10 anos, e quando ela é colocada na terra, muitas das vezes o Incra fala: “agora se vira”. Como pode haver desenvolvimento sustentável com essa política? **(Ibradec)**

A assistência técnica serve para auxiliar os assentados para se desenvolverem com sustentabilidade. Ainda não aconteceu nenhum curso sobre educação ambiental, pois os cursos partem das demandas deles. Existe no contrato do Incra apenas orientações sobre obtenção de licenças como outorga de água, a parte ambiental de educação ambiental parte da vontade dos assentados. O Incra não se opõe que façamos um trabalho voltado para a educação ambiental. Mas pelo tempo, nunca dá para cumprir todas as metas. **(COOPERADR)**

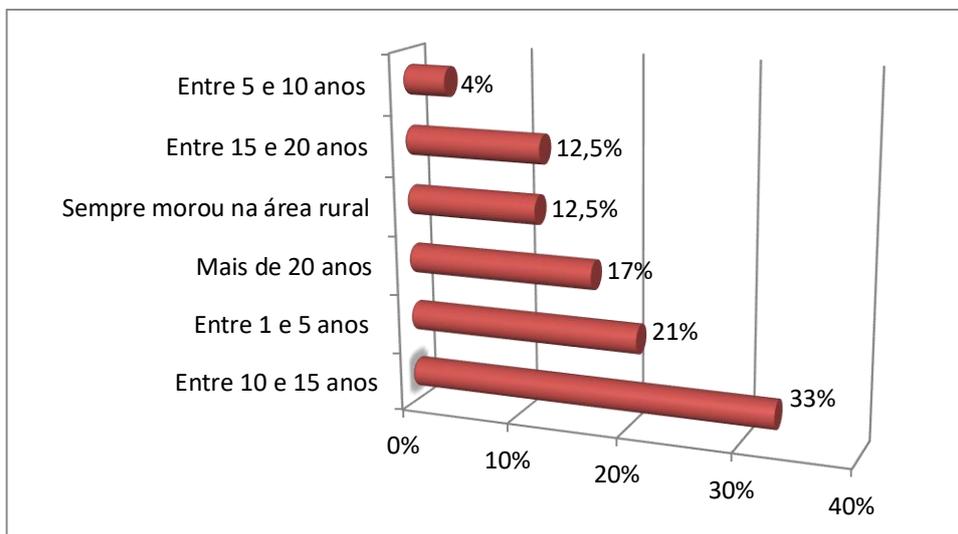
4.3 Resultados dos Questionários

4.3.1 Questionários dos Assentados

Foram realizados questionários com 24 assentados(as), todos chefes de família, alfabetizados e de assentamentos distintos, sendo representados pelas siglas: A-1, A-2, A-3, A-4, A-5, A-6, A-7, A-8, A-9, A-10, A-11, A-12, A-13, A-14, A-15, A-16, A-17, A-18, A-19, A-20, A-21, A-22, A-23 e A-24. Vale ressaltar que, durante a seleção dos entrevistados, a pesquisadora se deparou com vários assentados analfabetos.

Para constatar se existe por parte dos assentados manejo adequado dos recursos naturais do Bioma Cerrado no município de Buritis-MG, fez-se os seguintes questionamentos aos assentados:

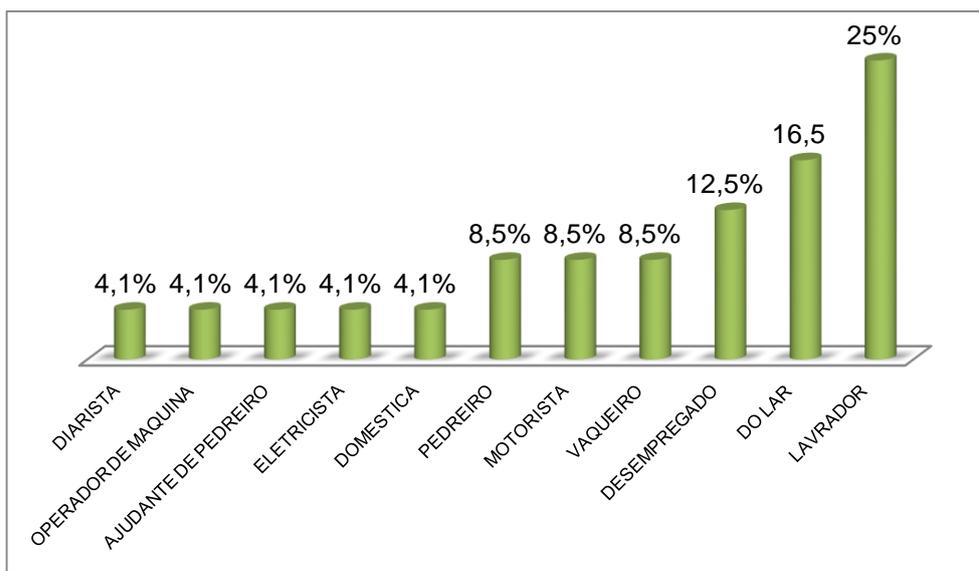
GRÁFICO 2 – Tempo que vive na área rural



Fonte: Elaboração própria.

Sobre o tempo que residem na área rural, as respostas foram diversas, entretanto verificou-se que a maioria, 75% dos entrevistados, vive no campo há mais de 10 anos.

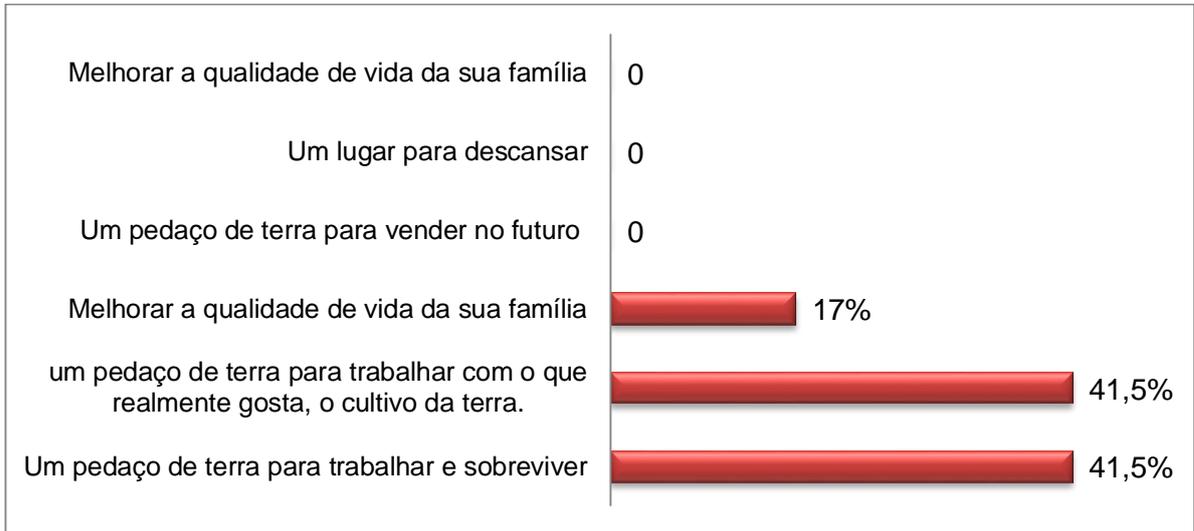
GRÁFICO 3 – Profissão antes de se tornar assentado



Fonte: Elaboração própria.

O quesito detectou que somente 34,6% dos assentados tinham profissão diretamente ligada ao campo. O gráfico revela que 25% dos assentados são lavradores, seguidos por do lar, com 16,5%, enquanto 12,5% são desempregados.

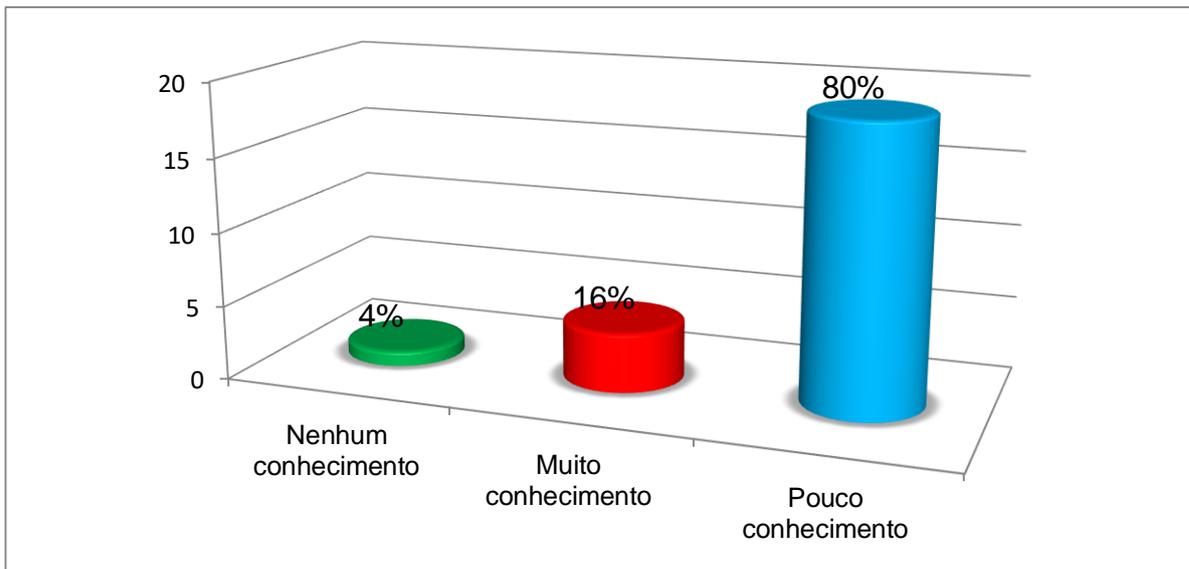
GRÁFICO 4 – Fatores que influenciaram o ingresso no assentamento



Fonte: Elaboração própria.

As respostas destacaram que, entre os entrevistados, 41,5% dos assentados ingressaram no assentamento porque gostam de trabalhar na terra e 41,5% por necessidade de trabalho e sobrevivência.

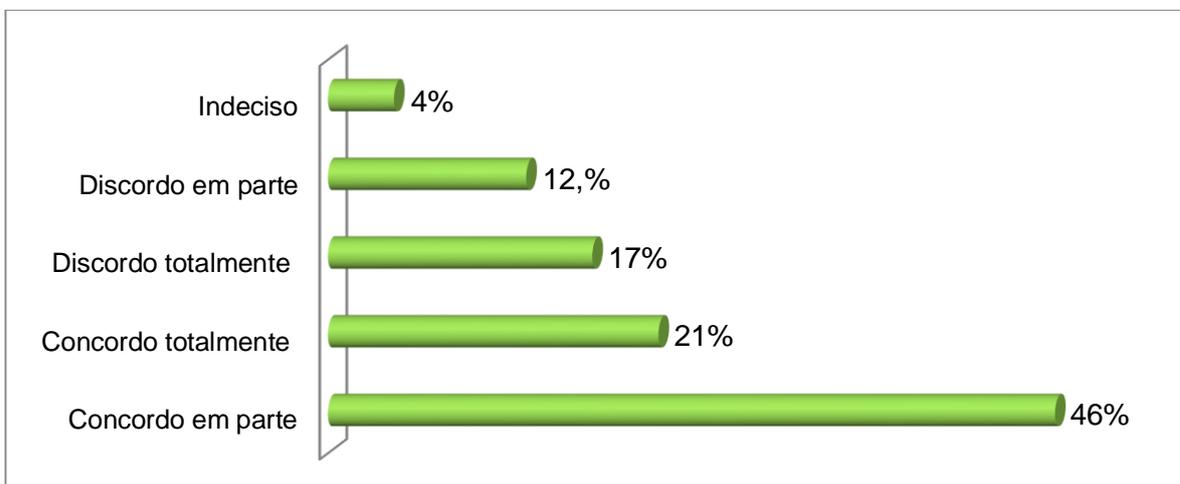
GRÁFICO 5 – Conhecimento sobre agricultura antes de ingressar no assentamento



Fonte: Elaboração própria.

Como resultado desse questionamento, verificou-se que 80% dos assentados tinham pouco conhecimento sobre agricultura antes de ingressarem no assentamento.

GRÁFICO 6 – Produção com uso de adubos químicos e agrotóxicos



Fonte: Elaboração própria.

De acordo com os respondentes, pode-se averiguar que 46% dos entrevistados concordam em parte com o uso de agrotóxicos, sendo que 21% concordam totalmente e apenas 17% discordam totalmente.

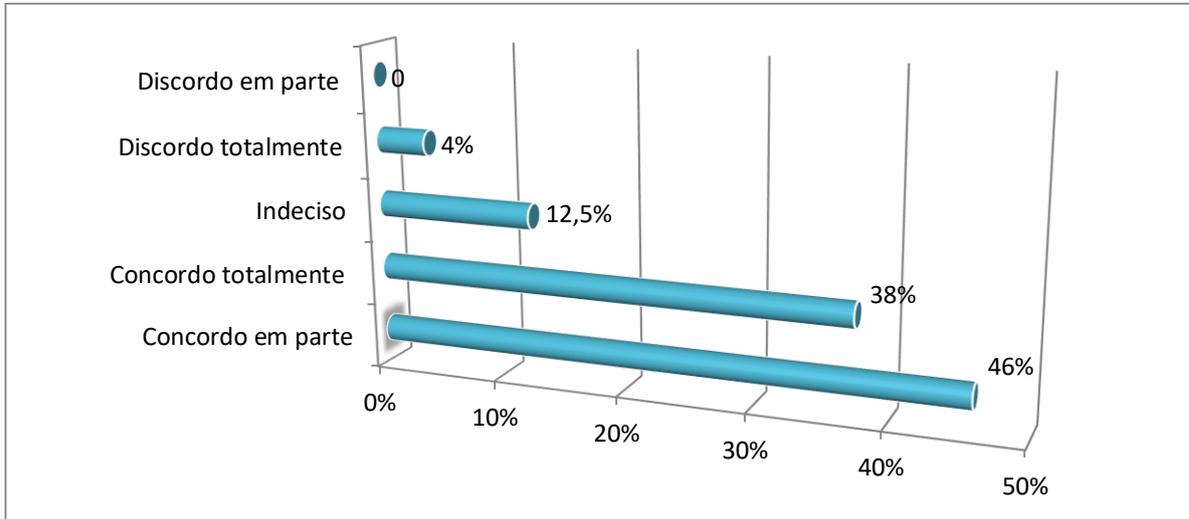
GRÁFICO 7 – Conhecimento sobre leis de APP e RL



Fonte: Elaboração própria.

Nos questionamentos sobre conhecimento relativo a leis de APP e RL, apurou-se que 58% dos assentados não têm nenhum conhecimento sobre as referidas leis.

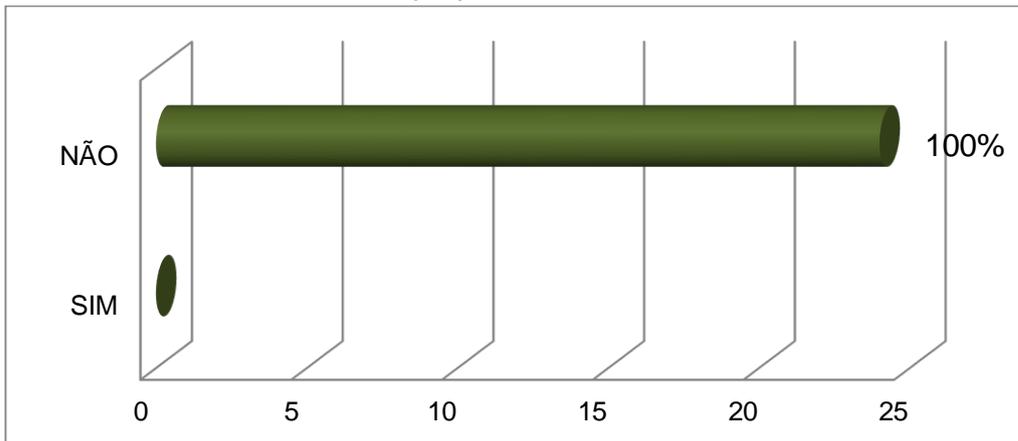
GRÁFICO 8 – Cumprimento das leis ambientais



Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao cumprimento das leis ambientais, confirmou-se que somente 37% dos entrevistados concordam totalmente sobre a real necessidade do cumprimento das referidas leis.

GRÁFICO 9 – Existência de projetos de desenvolvimento sustentável

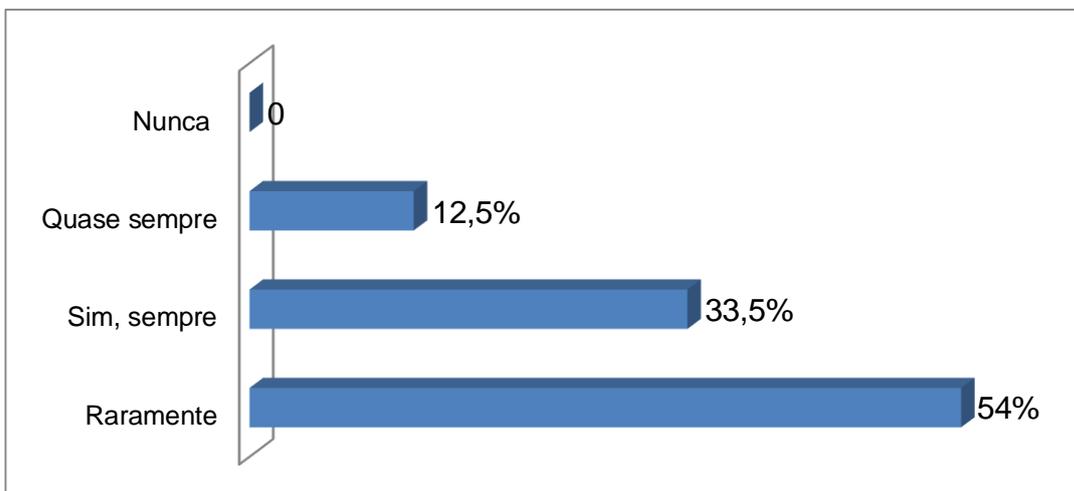


Fonte: Elaboração própria.

A partir das respostas, averiguou-se que 100% dos assentados entrevistados revelam não existir projetos de desenvolvimento sustentável em seus assentamentos.

Buscou-se identificar os programas de capacitação relacionados às novas tecnologias capazes de inovar as técnicas agrícolas e extrativas adotadas pelos assentados por meio das seguintes perguntas:

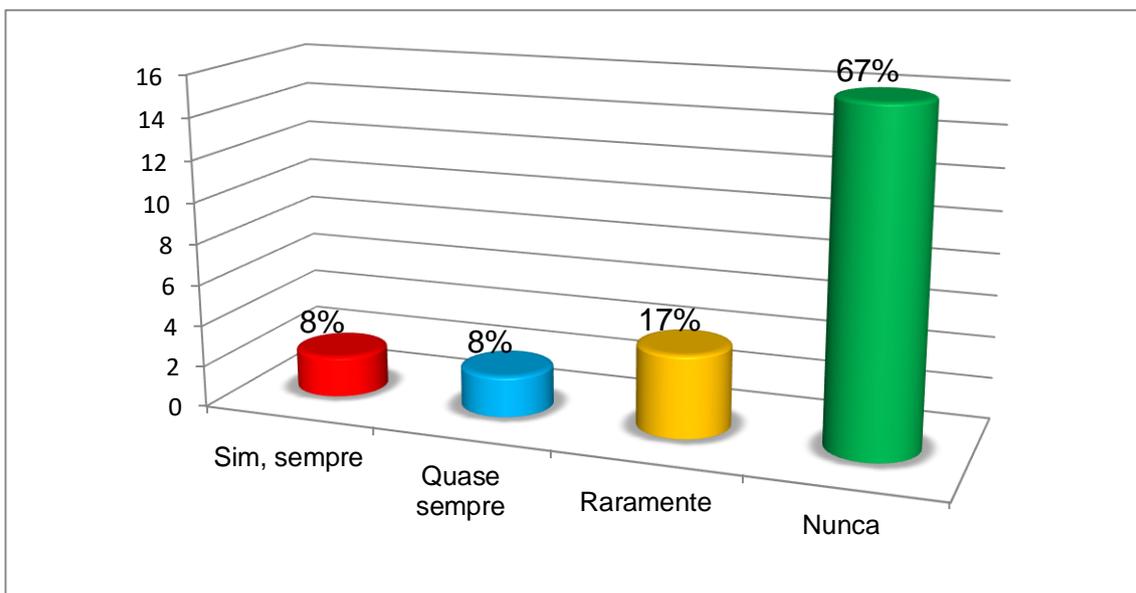
GRÁFICO 10 – Participação em cursos oferecidos pelo Incra



Fonte: Elaboração própria.

Por meio dos questionamentos, constatou-se que a maioria dos assentados, 54% dos respondentes, raramente participa de cursos oferecidos pelo Incra, e somente 33,5% sempre participam dos referidos cursos.

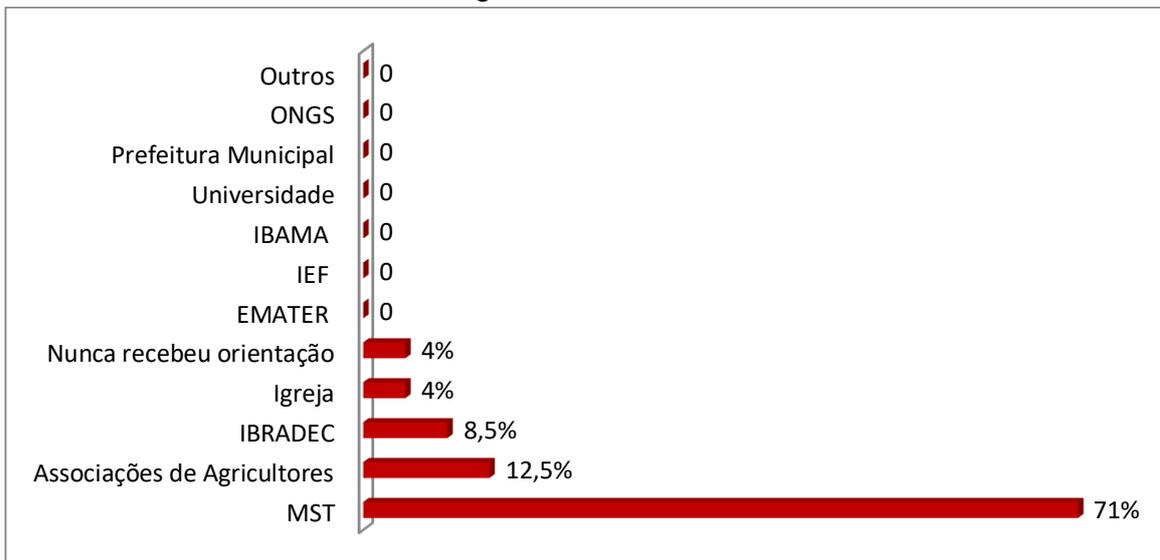
GRÁFICO 11 – Participação em cursos sobre educação ambiental



Fonte: Elaboração própria.

Por intermédio da questão respondida, comprovou-se que 67% dos assentados nunca participam de cursos sobre educação ambiental e somente 8% sempre participam.

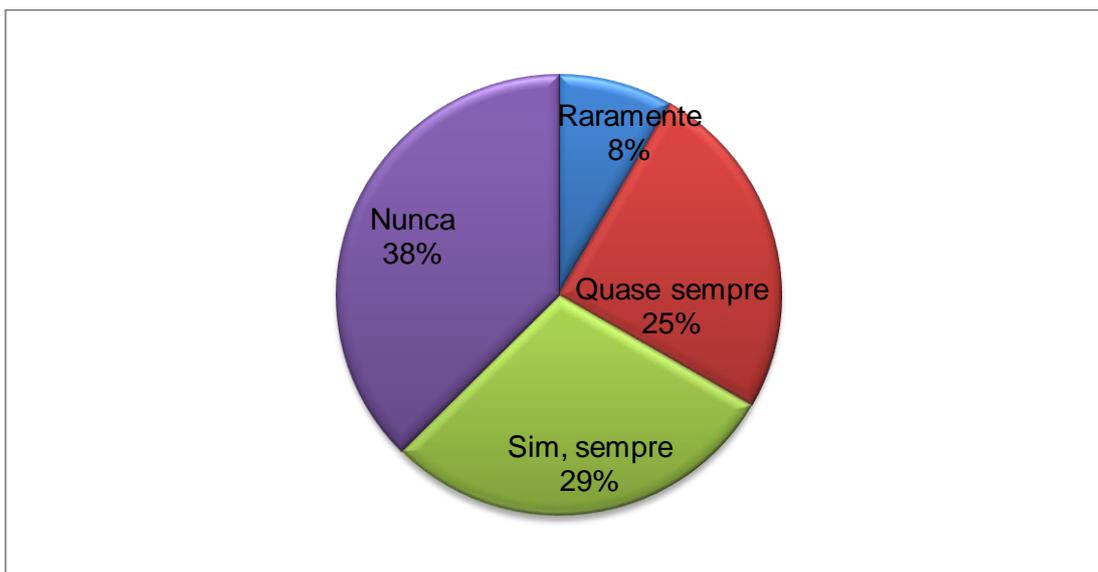
GRÁFICO 12 – Assistência de órgão ou entidade



Fonte: Elaboração própria.

Certificou-se que 71% dos respondentes recebem ou já receberam assistência do MST, somente 8,5% recebem assistência de empresa de assistência técnica e 4% nunca receberam nenhuma assistência de órgão ou entidade.

GRÁFICO 13 – Reuniões com assentados e Incra sobre Sustentabilidade

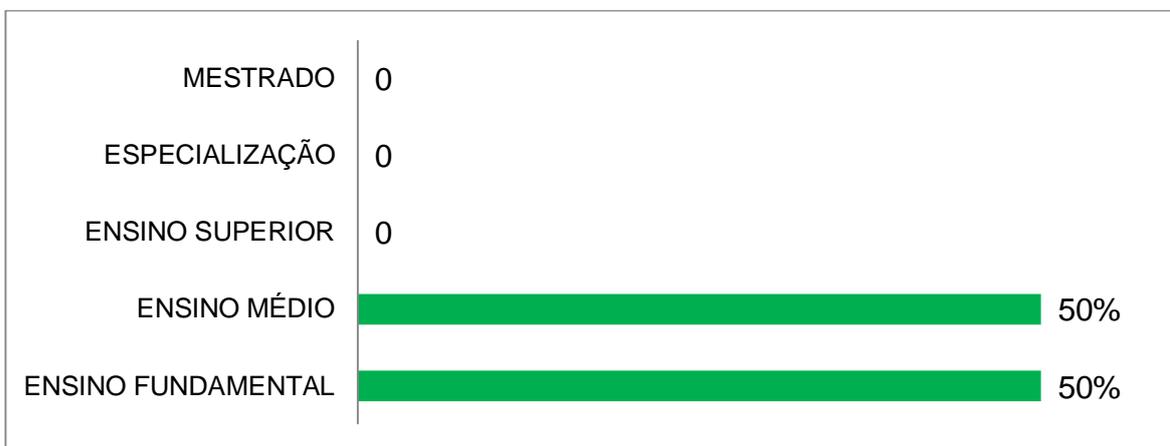


Fonte: Elaboração própria.

De acordo com as respostas, certificou-se que 38% dos respondentes nunca participam de reuniões periódicas com outros membros do assentamento ou do Incra, e apenas 29% dos assentados sempre participam das citadas reuniões.

Investigando a participação da escola para a construção de um desenvolvimento sustentável nos assentamentos rurais, perguntou-se aos assentados as seguintes questões:

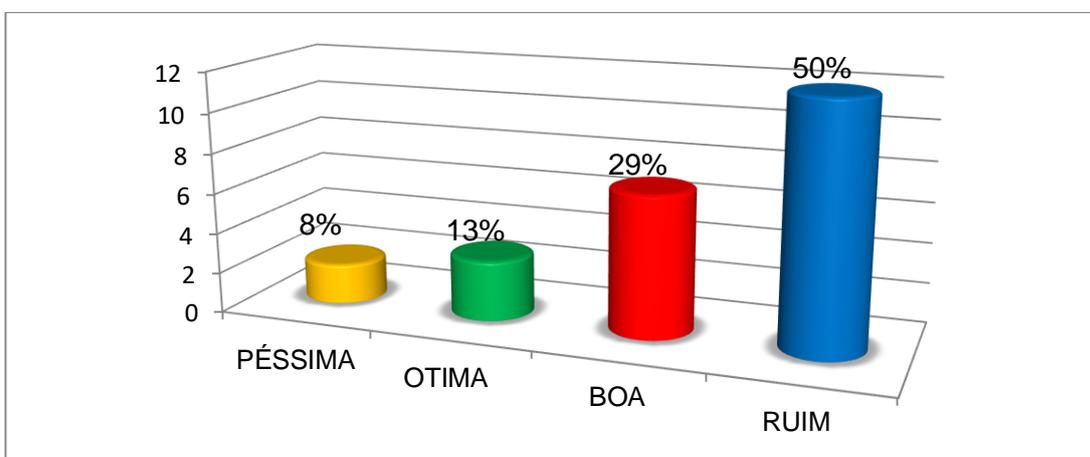
GRÁFICO 14 – Escolaridade



Fonte: Elaboração própria.

Os questionamentos confirmaram que 50% dos assentados têm apenas o ensino fundamental, e os outros 50% têm o ensino médio. Nenhum dos assentados entrevistados tem ensino superior, especialização ou mestrado.

GRÁFICO 15 – Avaliação sobre educação dos filhos



Fonte: Elaboração própria.

No quesito avaliação relacionada à educação dos filhos, pôde-se conferir que 50% dos assentados consideram a educação dos filhos ruim, apenas 13% a avaliam como ótima.

GRÁFICO 16 – Sugestões sobre educação dos filhos

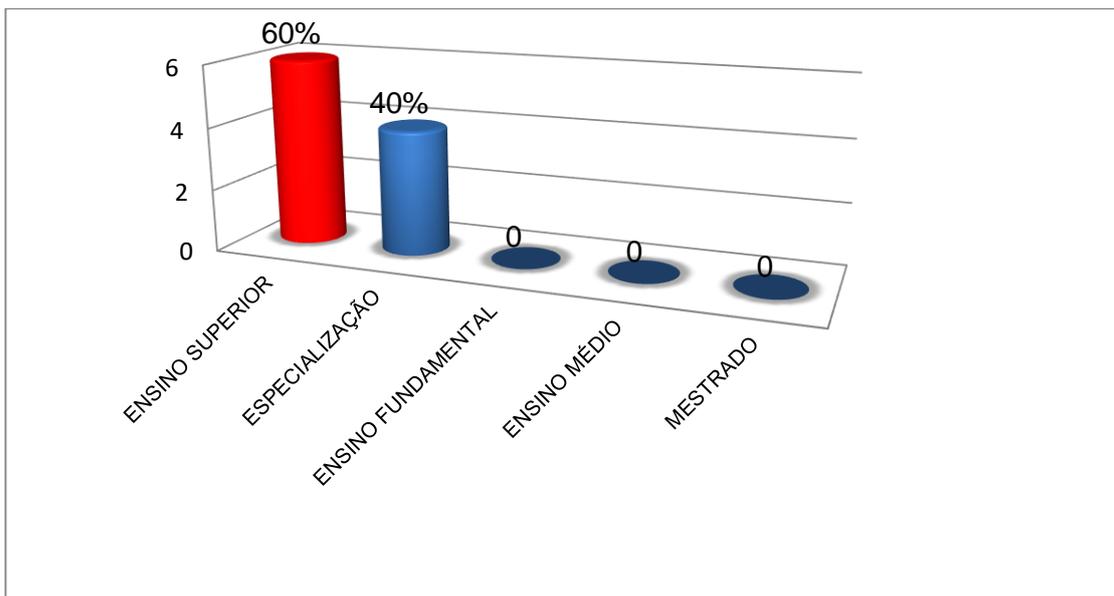


Fonte: Elaboração própria.

As respostas levaram à constatação de que 37,5% dos assentados julgam que para melhorar a educação dos filhos será necessário melhorar o transporte escolar, e 33,5% dos assentados desejam uma escola em tempo integral.

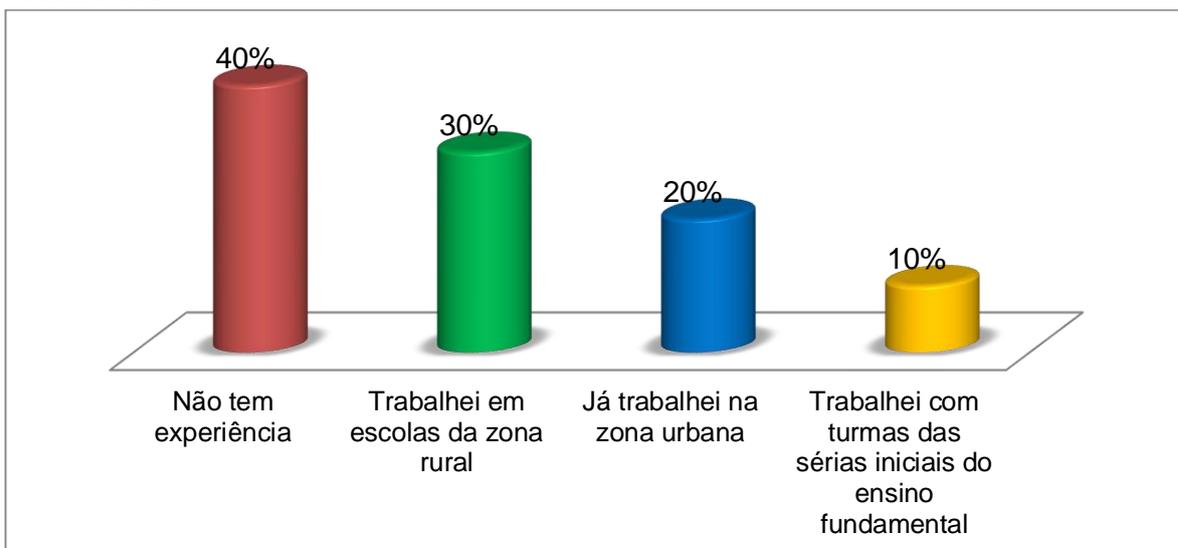
4.3.1 Questionários dos Professores

Com o intuito de verificar a participação da escola na construção de um desenvolvimento sustentável nos assentamentos rurais, foram realizados questionários com 10 professores de assentados, sendo representados pelas siglas: P-1, P-2, P-3, P-4, P-5, P-6, P-7, P-8, P-9 e P-10. As respostas foram encontradas a partir dos seguintes questionamentos:

GRÁFICO 17 – Formação dos professores

Fonte: Elaboração própria.

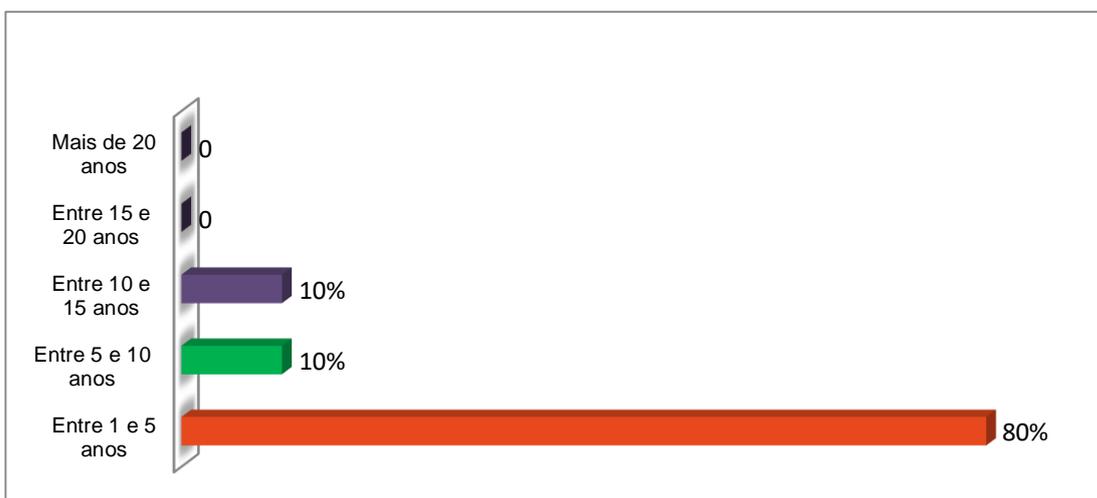
Sobre a formação dos professores, percebeu-se que 60% dos professores têm ensino superior e 40% têm especialização. Nenhum professor tem somente ensino fundamental, ensino médio ou título de mestre.

GRÁFICO 18 – Experiência no magistério anterior à atuação em escolas de alunos assentados

Fonte: Elaboração própria.

Segundo as respostas obtidas, verificou-se que 40% dos professores não têm experiência no magistério anterior à sua atuação em escolas com alunos assentados.

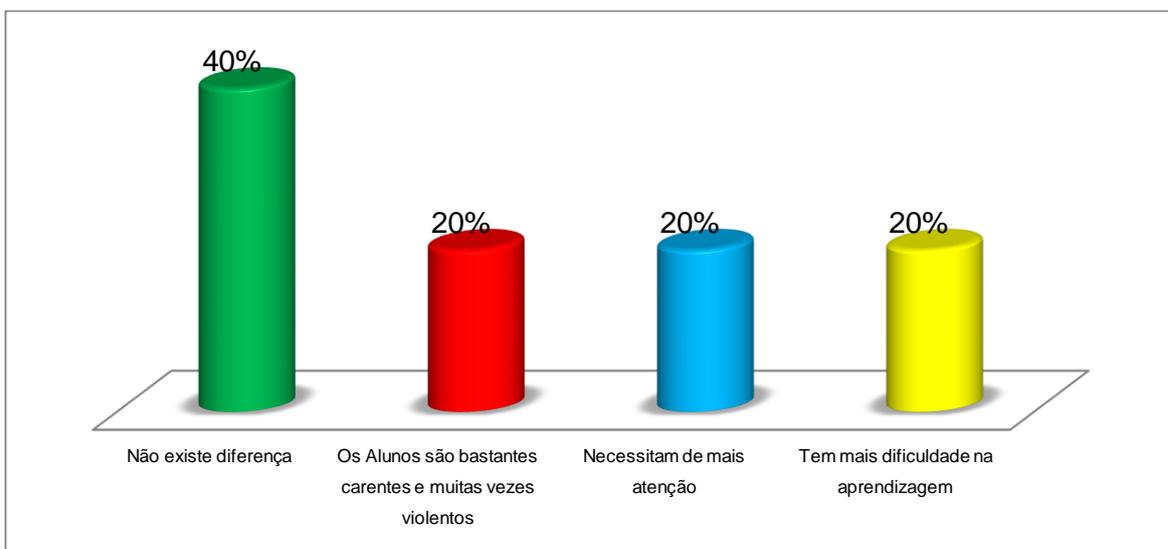
GRÁFICO 19 – Tempo que trabalha na escola



Fonte: Elaboração própria.

Quanto ao período de exercício na escola, apurou-se por meio do quesito que 80% dos professores têm entre 1 e 5 anos de trabalho na escola.

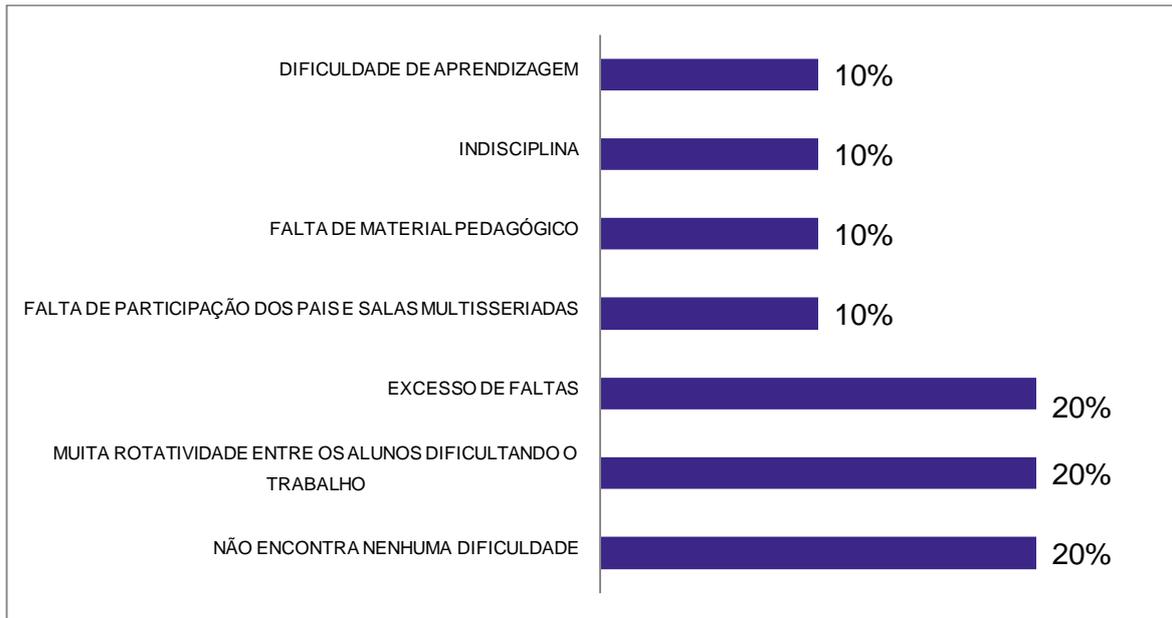
GRÁFICO 20 – Diferenças entre assentados e demais alunos



Fonte: Elaboração própria.

Sobre as diferenças entre alunos assentados e demais alunos, verificou-se que 40% dos professores não constataam nenhuma diferença entre alunos assentados e os demais alunos.

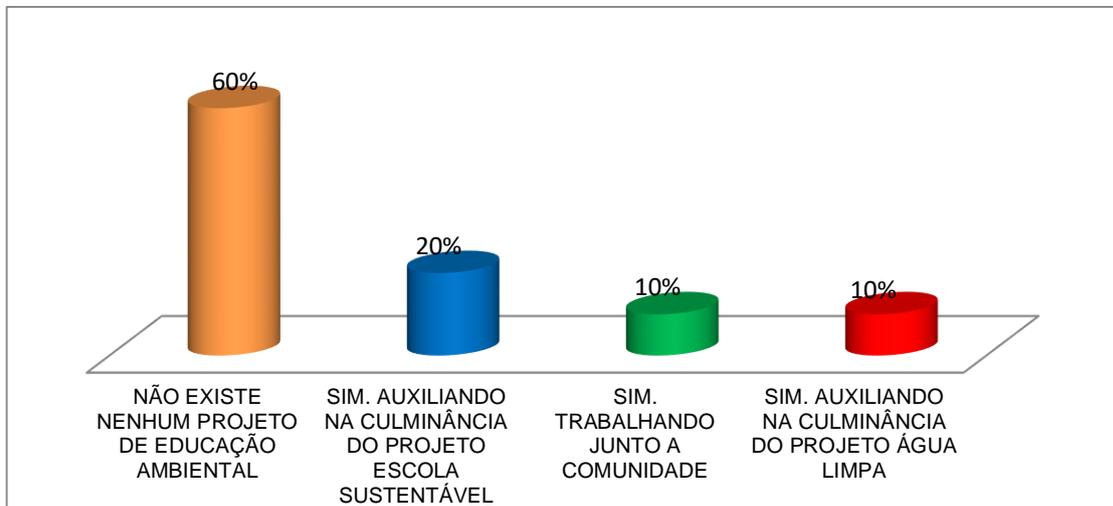
GRÁFICO 21 – Dificuldades no trabalho com alunos assentados



Fonte: Elaboração própria.

Conforme o questionamento, comprovou-se que 20% dos professores acreditam que a maior dificuldade no trabalho com alunos assentados está no excesso de faltas, outros 20% acreditam ser a rotatividade entre os alunos.

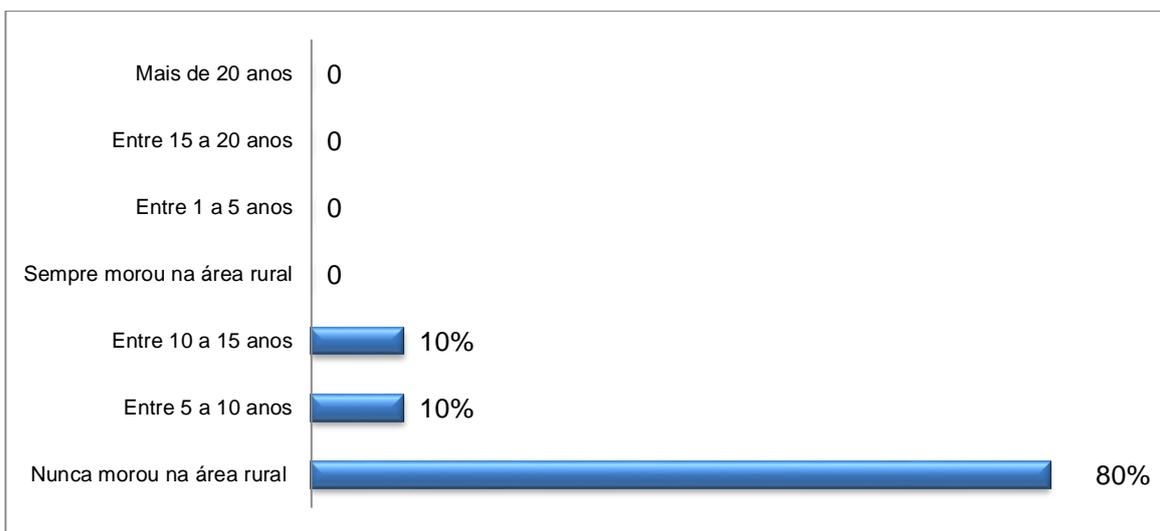
GRÁFICO 22 – Contribuição em projetos de educação ambiental



Fonte: Elaboração própria.

Sobre a contribuição dos professores em projetos de educação ambiental, constatou-se que 60% professores não contribuem por não haver projetos de educação ambiental em suas escolas.

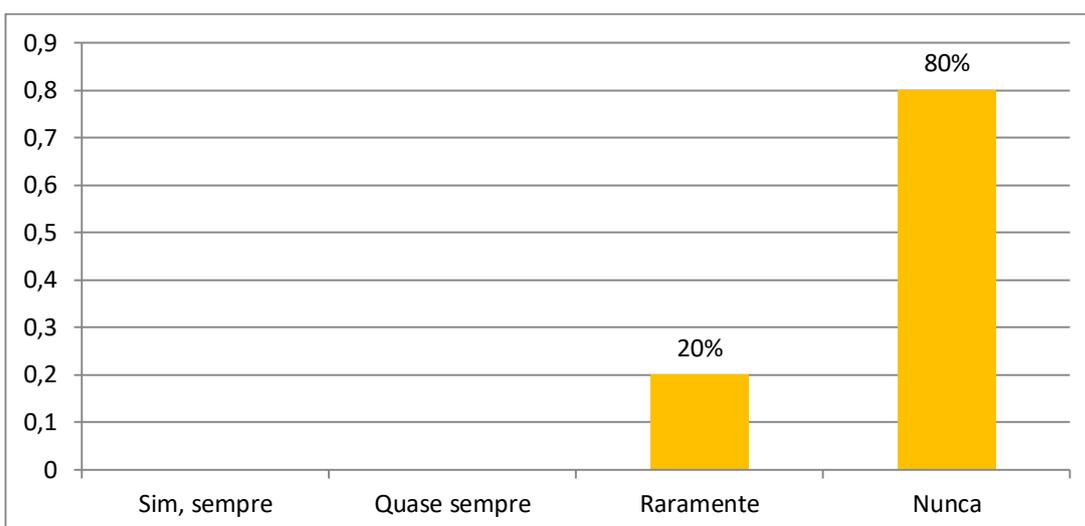
GRÁFICO 23 – Tempo que reside na área rural



Fonte: Elaboração própria.

Diante do questionamento a respeito do tempo que os professores residem na área rural, confirmou-se que 80% dos professores nunca residiram na área rural.

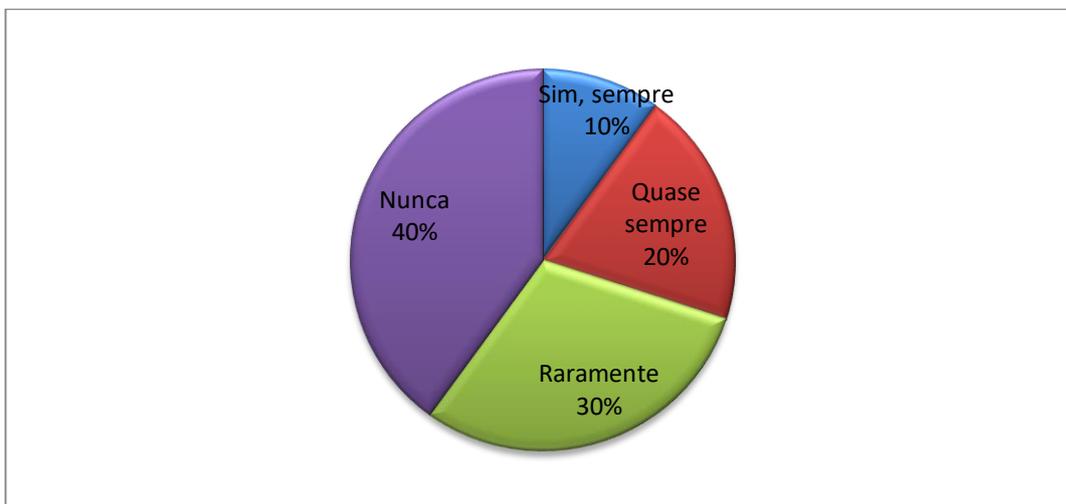
GRÁFICO 24 – Participação em cursos oferecidos pelo Incra



Fonte: Elaboração própria.

O questionamento atestou que 80% dos professores nunca participam de cursos oferecidos pelo Incra.

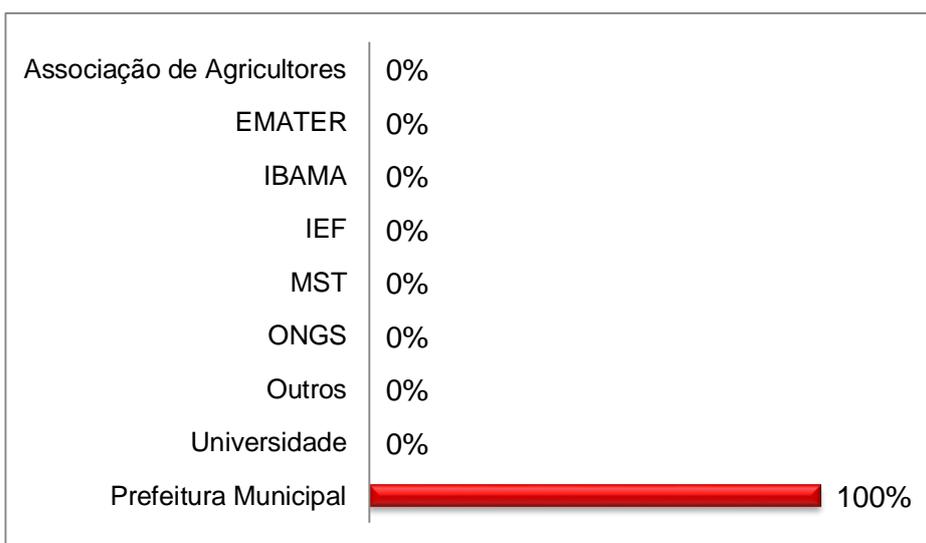
GRÁFICO 25 – Participação em cursos sobre educação ambiental e desenvolvimento sustentável



Fonte: Elaboração própria.

Quanto à participação dos professores em cursos de educação ambiental e desenvolvimento sustentável, verificou-se que 40% dos professores nunca participam dos referidos cursos e 30% raramente participam.

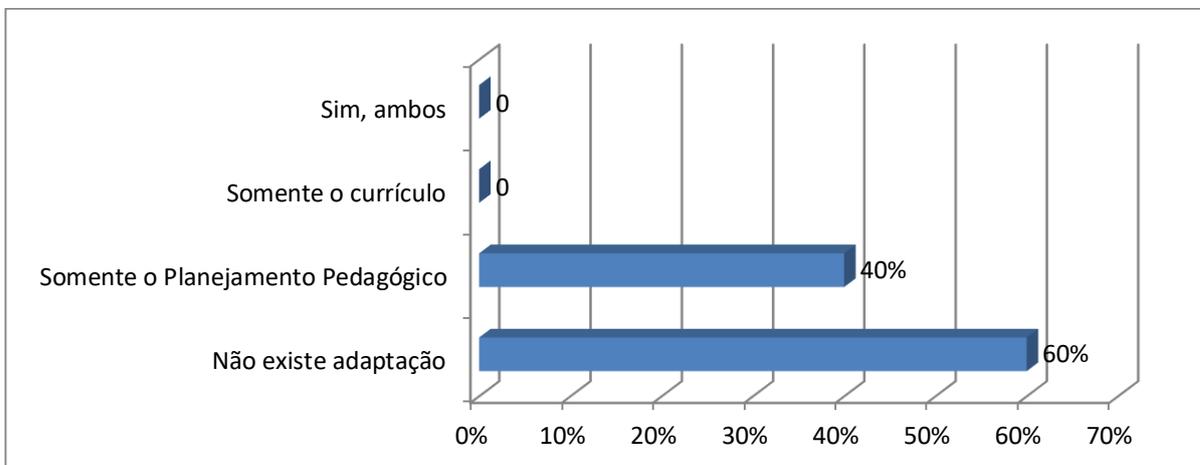
GRÁFICO 26 – Orientação técnica



Fonte: Elaboração própria.

As respostas revelaram que 100% dos professores recebem orientação técnica apenas da Prefeitura Municipal de Buritis.

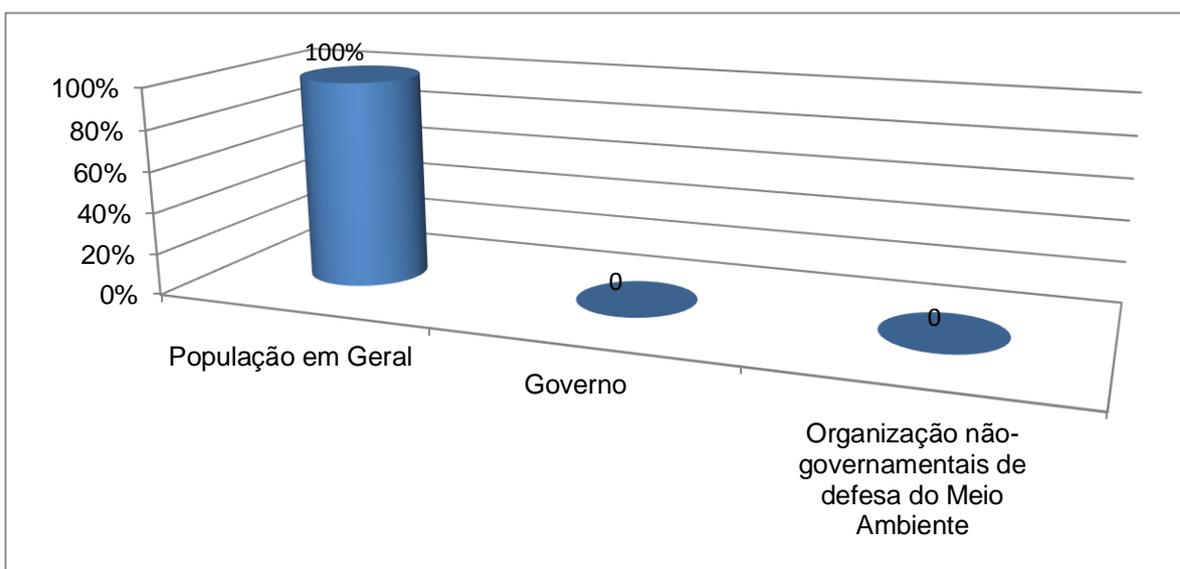
GRÁFICO 27 – Adaptação do currículo ou planejamento pedagógico à realidade dos assentados



Fonte: Elaboração própria.

A partir do questionamento, certificou-se que 60% dos respondentes não contam com o currículo ou planejamento pedagógico adaptado à realidade dos assentados e 40% dos professores informaram que adaptam somente o planejamento pedagógico.

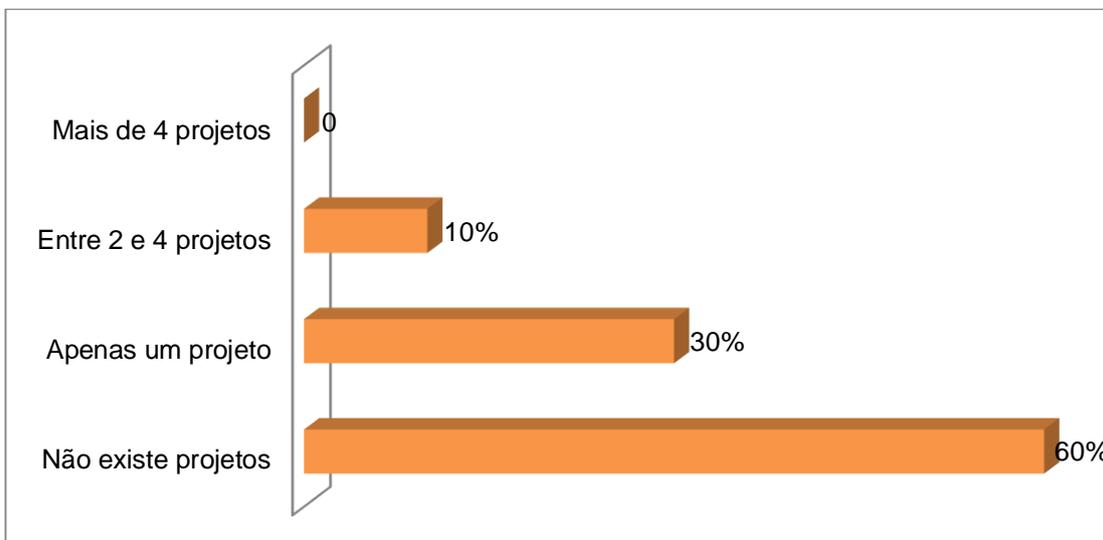
GRÁFICO 28 – Responsáveis pela proteção ao meio ambiente



Fonte: Elaboração própria.

Quando questionados sobre os responsáveis pela proteção ao meio ambiente, os professores foram unânimes, 100% responderam que o grande responsável é a população em geral.

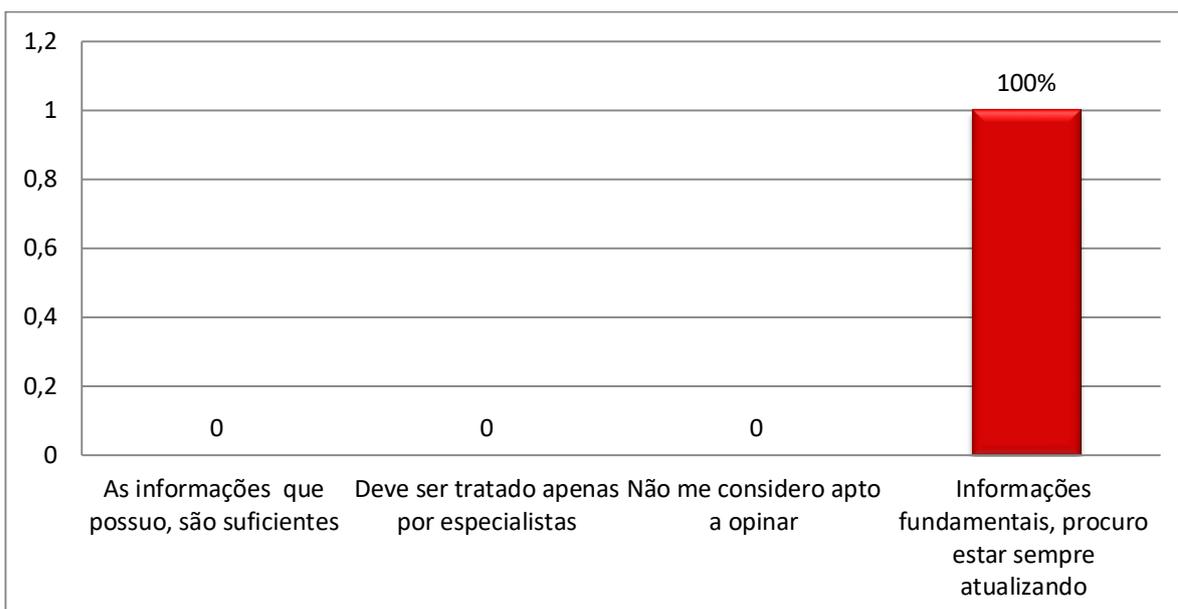
GRÁFICO 29 – Projetos da escola voltados à questão ambiental



Fonte: Elaboração própria.

De acordo com os respondentes, foi possível verificar que 60% dos questionados não dispõem de projetos voltados à questão ambiental em suas escolas.

GRÁFICO 30 – Informações sobre Meio Ambiente



Fonte: Elaboração própria.

Em relação à formação profissional dos professores, no que se refere à educação ambiental, houve unanimidade, 100% dos pesquisados consideraram que as informações sobre a questão ambiental são fundamentais para qualificar a formação profissional, sendo assim, procuram estar sempre se atualizando sobre o assunto.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“Caminhante, não há caminho. O caminho se faz ao caminhar”. Antonio Machado

A análise das observações nos permitiu constatar que não existe, por parte dos assentados, manejo adequado dos recursos naturais do Bioma Cerrado, pois a maioria não atribui a devida importância às práticas agrícolas sustentáveis de acordo com as especificidades do município de Buritis-MG. Essa constatação ficou evidenciada durante as observações, quando foi percebido um número expressivo de áreas degradadas, na tentativa de venda de madeira por parte de um assentado e também nas respostas relacionadas aos questionários.

Quando abordados sobre a existência de projetos de desenvolvimento sustentável, os assentados foram unânimes em responder que não existe nenhum projeto, e 67% dos respondentes disseram que nunca participaram de cursos de educação ambiental capazes de orientar o manejo adequado dos recursos naturais do Bioma Cerrado de acordo com as especificidades locais. Diante dessa constatação, justifica-se a necessidade de técnicas de manejo sustentável adaptadas à realidade dos assentados e ao ecossistema Cerrado.

E ainda quando questionados sobre o cumprimento das leis ambientais, confirmou-se que somente 37% dos entrevistados concordam totalmente com sua responsabilidade no cumprimento das referidas leis. De acordo com os respondentes, pode-se averiguar a existência de 21% de trabalhadores que concordam totalmente com o uso de agrotóxicos e apenas 17% discordam totalmente, o que deixa claro a pouca preocupação com um desenvolvimento pautado na sustentabilidade do Bioma Cerrado.

A pesquisa revelou que, entre os entrevistados, 41,5% dos assentados ingressaram no assentamento porque gostam de trabalhar na terra, e 75%, a maioria dos trabalhadores rurais entrevistados, reside na área rural há mais de 10 anos. Em relação à questão, devemos lembrar que há mais de 20 anos surgiram os primeiros acampamentos do município de Buritis-MG, sendo assim, verifica-se que esse tempo de vivência no campo acontece basicamente dentro do próprio assentamento. Mesmo diante de tantas dificuldades enfrentadas pelos camponeses, ficou comprovado com os questionamentos que a maioria dos assentados gosta de

trabalhar a terra e, apesar do despreparo quanto ao uso sustentável dos recursos naturais, busca melhor qualidade de vida para suas famílias.

Vale ressaltar a necessidade de assistência técnica quando se averigua que apenas 34,6% dos assentados tinham profissão ligada a atividades do campo antes de ingressarem no assentamento, e um total de 80% dos assentados tinha pouco conhecimento sobre técnicas agrícolas. Assim vêm se perpetuando o manejo produtivo inadequado e as técnicas agroecológicas ineficientes devido à deficiência de qualificação tecnológica sobre desenvolvimento sustentável à maioria dos envolvidos no movimento.

Surgiram também durante as observações evidências da escassez de práticas cooperativistas entre os assentados, e a necessidade de mudança na concepção do trabalho cooperado entre os envolvidos, pois se percebeu enorme rivalidade e jogo de interesses entre o expressivo número de associações existentes nos assentamentos, além de muitos desentendimentos e divergências, dificultando, com isso, o desenvolvimento de um dos princípios do MST, que é o trabalho coletivo. Podemos justificar essa afirmação com o resultado das perguntas aplicadas, a partir das quais se certifica que 38% dos assentados nunca participam de reuniões periódicas com outros membros do assentamento ou do Incra.

Sem a existência da coletividade, a participação em projetos de desenvolvimento sustentável e de recuperação do Bioma Cerrado fica comprometida, pois a preservação do meio ambiente depende de todos os envolvidos no assentamento. Segundo Tiepolo (2015), Freire destaca a colaboração, a organização, a união e a síntese cultural como características fundamentais na concepção educativa do MST. Ficou evidenciado que a qualidade educacional e de vida dos assentados em muito depende dos interesses dos presidentes de associações existentes no assentamento.

Analisando as entrevistas realizadas com diretores das empresas técnicas prestadoras de serviços aos assentados, constatou-se que tanto a Ibradec quanto a COOPERADR acreditam que a assistência técnica relacionada às novas tecnologias é capaz de inovar as técnicas agrícolas e extrativas adotadas pelos assentados, sendo fundamental para manter o trabalhador assentado no seu tão sonhado pedaço de terra, mostra o caminho que o assentado tem a seguir para construção de sua cidadania. Porém pode-se notar que o trabalho dessas empresas é bastante dificultado devido à espera de aprovação dos serviços por parte do governo federal.

As empresas técnicas seguem metas preestabelecidas pelo Incra que não deixam explicitada a necessidade de preservação do meio ambiente, como foi demonstrado no segundo capítulo deste estudo. Apesar de concordarem que a assistência técnica auxilia os assentados na busca de um desenvolvimento com sustentabilidade, nenhuma das empresas desenvolveu cursos sobre educação ambiental, apenas informações sobre outorga de água, o que foi comprovado nas questões sobre existência de projetos de desenvolvimento sustentável e na participação em cursos voltados à educação ambiental.

A deficiência de assistência técnica, capacitação e educação ambiental nos assentamentos de Buritis-MG pode ser comprovada nas respostas dos assentados em relação ao conhecimento sobre leis de APP e RL, quando 58% dos questionados não têm nenhum conhecimento sobre tais leis.

De acordo com os entrevistados os assentados somente começam a ter assistência técnica depois de 4 a 5 anos de acampamento, e, mesmo após esse período, nem todos os assentados dispõem de uma assistência técnica significativa, o que confirma a escassez desse serviço. Legítima-se esta constatação também nos questionamentos sobre participação em cursos de educação ambiental. Quando o assentado não dispõe de assistência técnica, ele acaba utilizando de maneira inadequada os recursos do Bioma Cerrado, acarretando algumas restrições sérias e muitas vezes obrigando a venda ou abandono de sua terra, deixando nítida a necessidade de assistência técnica. Os diretores da Ibradec e da COOPERADR concordam que a função social da reforma agrária necessita do auxílio da assistência técnica.

Ao serem questionados sobre a participação de cursos ministrados pelo Incra, percebeu-se que 54% dos respondentes raramente participam de cursos oferecidos pelo órgão. Ao responderem de qual órgão já receberam ou recebem orientação, certificou-se que 71% dos respondentes recebem ou já receberam assistência do MST, somente 8,5% recebem ou receberam assistência de empresa de assistência técnica e 4% nunca receberam nenhuma assistência de órgão ou entidade. Tais resultados nos fazem perceber que essa orientação relativa ao MST possivelmente se deu no início do processo de implantação dos assentamentos, já que os trabalhadores assentados do município deixaram de ter vínculo com o MST desde 2005. Assim, as orientações certamente estavam relacionadas basicamente a questões estruturais, evidenciando novamente a ausência de programas de

capacitação destinados à inovação de técnicas agrícolas e extrativas adotadas pelos assentados.

Quanto às orientações oriundas do Incra ficou evidenciado que raramente acontecem, pois essa função foi transferida para as empresas particulares de assistência técnica, embora tenha sido destacado também que essa assistência não contempla a maioria dos assentados, pois somente 8,5% deles afirmaram receber ou já ter recebido assistência dessas empresas. Essa conclusão pode ser também justificada no quesito participação em cursos de educação ambiental, em que 67% dos assentados afirmaram nunca terem participado de cursos sobre educação ambiental, portanto nota-se ausência de qualificação tecnológica à maioria.

Verificando a participação da escola para construção de um desenvolvimento sustentável nos assentamentos rurais, durante as observações não foi identificado nenhum projeto de educação ambiental direcionado aos assentamentos rurais, o que foi ratificado também na resposta dos professores, em que 60% responderam não haver nenhum projeto de educação ambiental em suas escolas.

Ainda buscando resposta para esse quesito, constatou-se que 80% dos respondentes nunca participam de cursos oferecidos pelo Incra, o que evidencia o pouco interesse do órgão no que se refere à educação dos assentados. Todos os professores recebem orientação apenas da Prefeitura Municipal, contudo essa orientação não supre a necessidade de conhecimento sobre a questão ambiental, como ficou atestado quando 40% dos professores responderam nunca terem participado de cursos sobre educação ambiental e desenvolvimento sustentável, e 30% confirmaram que raramente participam. Assim, percebe-se que há ineficiência de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, quando a escola não participa de forma expressiva para construção de uma gestão sustentável nos assentamentos.

Durante as observações, constatou-se que os professores, em sua maioria, não estabelecem um vínculo forte com os assentados, pois grande parte deles permanecem apenas um ano na escola, justificado na resposta de 8% dos professores que atestam ter entre 1 e 5 anos de exercício na escola e somente 30% têm experiência anterior à da escola rural. Ainda durante as observações, percebeu-se que os professores que trabalham nas escolas que atendem alunos assentados são os que apresentam menos experiência no magistério.

Averiguou-se, ainda, que 80% dos professores nunca residiram na área rural. As observações e questionários mostraram que os professores em sua maioria não têm muito conhecimento sobre a história e a realidade dos assentados, comprovando o pouco vínculo entre professor-aluno. Conforme citado no segundo capítulo, Caldart (1997) ressalta que o educador da reforma agrária deve conhecer os assentamentos, respeitando o jeito de ser de cada assentado, deve ser fiel à causa dos trabalhadores rurais sem terra, o que não foi identificado durante a pesquisa.

Ao analisar possíveis diferenças entre alunos assentados e demais alunos, verificou-se que 40% dos professores afirmaram não perceber nenhuma diferença entre assentados e demais alunos, enquanto o restante dos professores disse que os assentados apresentam maior dificuldade de aprendizagem, são bastante carentes e muitas vezes violentos, necessitando de mais atenção. Diante desse resultado, constata-se a necessidade de um professor como o citado no *Caderno de Formação nº 18* (1991), aquele que participa da vida do assentamento, pois não basta dar aulas, é preciso participar das discussões.

No que diz respeito às dificuldades no trabalho com alunos assentados, a maior delas é o excesso de faltas e a rotatividade entre os alunos, o que pode ser justificado pelos problemas de transporte e pela distância entre escola e assentamento, dificultando, assim, a aquisição de conhecimentos.

Verificou-se também que a maioria dos professores não conta com um currículo e planejamento pedagógico adaptados à realidade dos assentados, somente 40% dos professores responderam ter apenas o planejamento adaptado, embora terem sido unânimes em responder que o grande responsável pela proteção ao meio ambiente é a população em geral e que as informações sobre a questão ambiental são fundamentais para qualificar a formação profissional, por isso procuram sempre se atualizar sobre a questão. Cabe observar que, mesmo com essa visão, nem todos adaptam o planejamento pedagógico à realidade dos assentados, tampouco elaboram projetos voltados à questão ambiental. Sobre esse tema, retornamos a Barbosa (2014), quando diz que, para a preservação do Bioma Cerrado, deve haver altos investimentos em educação e mudanças na mentalidade dos educadores.

Os questionamentos aos pais confirmaram que 50% dos assentados avaliam a escola como péssima; em contrapartida, somente 13% a consideram ótima. Para

os pais assentados, o maior problema da escola está relacionado ao transporte escolar. Com a finalidade de justificar essa opinião, verificou-se, durante as observações, que as escolas, em sua maioria, são distante dos assentamentos, o que faz com que os alunos percam muito tempo durante o percurso.

Salienta-se ainda que 37,5% dos pais julgam que para melhorar a educação dos filhos será necessário melhorar o transporte escolar e 33,5% dos assentados desejam uma escola em tempo integral. Conclui-se, então, que devido à distância e aos problemas com transporte escolar os pais não concordam com as escolas-polo. Vale lembrar que, de acordo com Caldart (2002, p.11), “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; e o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação”.

Ao finalizar as discussões acerca dos resultados, constatou-se que não existe por parte dos assentados manejo adequado dos recursos naturais do Bioma Cerrado de acordo com as especificidades locais, não foram identificados programas de capacitação relacionados às novas tecnologias capazes de inovar as técnicas agrícolas e extrativas adotadas pelos assentados, nem uma participação efetiva da escola na construção de um desenvolvimento sustentável nos assentamentos rurais.

6 CONCLUSÕES

“A Educação pode ser tanto uma forma de opressão quanto uma forma de libertação. Isto depende apenas de como ela é pensada e praticada”. (Paulo Freire)

O estudo demonstrou que a Teoria do Desenvolvimento Sustentável no campo consiste em “se sustentar sem agredir o Meio Ambiente”. De acordo com a pesquisa realizada, entendemos que a implantação dos assentamentos rurais na região provocou um aumento considerável dos impactos ambientais no Cerrado, devido ao desrespeito à preservação do ecossistema, causado principalmente pela destruição do Bioma Cerrado nos assentamentos de Buritis-MG, devido ao manejo produtivo inadequado e a técnicas agroecológicas ineficientes, resultado do despreparo dos assentados quanto ao uso sustentável dos recursos naturais.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados, pois se constatou, por meio do estudo bibliográfico, das observações, dos questionários e das entrevistas aqui apresentados, que não existe manejo adequado dos recursos naturais do Bioma Cerrado nos assentamentos rurais do município de Buritis-MG, o que vem provocando um aumento considerável de áreas devastadas no Cerrado, causando danos irreparáveis a todo o ecossistema.

Evidenciou-se, ainda, a escassez de programas de capacitação relacionados às novas tecnologias com capacidade de inovar as técnicas agrícolas e extrativas adotadas pelos assentados. Não pôde ser percebida a participação de empresas técnicas ligadas ao governo, do MST, da Fetraf, da associação de trabalhadores, tampouco da escola na construção de um projeto de desenvolvimento sustentável nos assentamentos.

Conforme Lima (2011), as águas do Cerrado brasileiro são fundamentais para a manutenção do bioma e também para o seu desenvolvimento econômico, sendo importantes ainda para outras regiões, como a Caatinga, o Pantanal e a Mata Atlântica. Para Barbosa (2014), a destruição do Cerrado já se tornou um processo irreversível, colocando em risco reservatórios de água em todo o país. O estudo concluiu que a qualificação tecnológica e a campanha de educação ambiental realizada por membros dos assentados, Estado, empresas técnicas e escola nos assentamentos localizados no município de Buritis-MG não ajudam na preservação e gestão sustentável do Bioma Cerrado.

Percebemos a ausência de qualificação tecnológica à maioria dos envolvidos no movimento e a necessidade de técnicas de manejo sustentável adaptadas à realidade dos assentados e ao ecossistema Cerrado, o que ocasiona o abandono e o comércio ilegal dos lotes dos assentamentos, principalmente pela dificuldade de os assentados se fixarem no campo, gerando constantes críticas quanto à utilização inadequada dos recursos provenientes da reforma agrária e o domínio das ações, que não visam à qualidade de vida dos assentados, e sim aos interesses dos líderes do movimento e de políticos locais, bem como a ineficiência de políticas públicas destinadas à Educação do Campo.

Os trabalhadores rurais sem terra referenciam a coletividade e a cooperação, seu projeto de gestão educacional e o de aquisição do conhecimento são pautados a partir da organização coletiva. Portanto o estudo demonstrou por meio das observações e entrevistas um enorme distanciamento do trabalho coletivo e cooperativo, o que prejudica demasiadamente qualquer tentativa de implantação de projetos voltados a uma gestão sustentável nos assentamentos. De acordo com Oliveira (2012), Makarenko afirma que quem realmente educa os indivíduos é a coletividade, que não é uma simples colaboração – trabalhar coletivamente significa dividir um objetivo comum.

Diante do estudo, conclui-se que, para justificar a correlação entre homem/natureza com recomendações de desenvolvimento socioeconômico, é de fundamental importância conjecturar para longo prazo uma trajetória de transformação a fim de diminuir impactos provocados ao meio ambiente, mediante um manejo sustentável dos recursos naturais renováveis e não renováveis. Somente por meio dessa proposta poderá ocorrer um desenvolvimento econômico cujo produto será utilizado de forma socialmente justa, associado a um pensamento ecologicamente consciente e sustentável. Com base nesse pressuposto, há de se direcionar todos os esforços para que o maior número possível de assentamentos rurais se eduque e se organize no intuito de valorizar e respeitar os recursos do ecossistema em que estão inseridos, para que sejam atendidas as suas necessidades essenciais sem comprometer o meio ambiente.

A reforma agrária é vista como um dos pilares fundamentais para se alcançar a sustentabilidade, por isso é necessário intensificar a análise de como está acontecendo a relação entre a política de reforma agrária e a variável ambiental. A reforma agrária manterá a mesma prática insustentável de desenvolvimento se

buscar somente a transformação da estrutura fundiária e o desenvolvimento econômico dos trabalhadores assentados sem levar em consideração a questão ambiental.

Mediante as definições apresentadas, identificamos como o momento de agregar mais informações para o fortalecimento do conhecimento, colaborando com a comunidade científica. Esses informes garantem organização de atividades pluriativas inovadoras nos projetos de assentamentos, bem como a produção integrada e bio-sustentável. Será um longo processo de aprendizagem envolvendo todos os agentes da reforma agrária.

A qualificação técnica voltada para o desenvolvimento sustentável deverá ser uma política pública prioritária na busca de um desenvolvimento ambientalmente sustentável e seguro. A educação é uma das opções mais eficientes, baratas e fáceis de ser efetivada, combinada com um dos princípios ambientais, que é o da precaução ou prevenção.

Os resultados obtidos com esta pesquisa servirão de base para novos estudos, e poderão ser apresentados em congressos e eventos científicos e em programas de capacitação sobre educação e desenvolvimento sustentável em assentamentos rurais de todo o país, procurando sempre a troca de experiências, aumentando, assim, as discussões pertinentes a esse assunto, tendo a importante missão de conscientizar e sensibilizar toda a sociedade sobre as constatações até aqui realizadas.

Esperam-se novas perspectivas de vida aos assentados, devido à melhoria das relações interpessoais e o poder para tomar suas próprias decisões, garantindo melhora significativa na qualidade de vida de toda a população do município em virtude do manejo sustentável nos assentamentos e a preservação do Bioma Cerrado.

7 RECOMENDAÇÕES

Em suma, este estudo não esgota seus resultados, pois ainda há muito a ser pesquisado, refletido e praticado, principalmente em se tratando do assunto que se refere à necessidade de qualificação tecnológica para preservação do Bioma Cerrado em assentamentos rurais, e à função social que os assentamentos apresentam em nível nacional.

Ao governo recomenda-se a criação de políticas públicas que sejam capazes de melhorar os programas de assistência técnica, capacitação e educação ambiental voltados aos assentados rurais, a fim de buscar um desenvolvimento sustentável priorizando a geração de renda e a preservação do Bioma Cerrado. Recomenda-se, ainda, a construção de escolas com educação em tempo integral, funcionando dentro do próprio assentamento, preferencialmente com educadores do próprio movimento, em que prática e teoria caminhem juntas e os professores possam estabelecer um vínculo significativo com a comunidade, desempenhando um trabalho voltado para a coletividade e sustentabilidade.

Recomenda-se a todos os profissionais envolvidos com a educação para assentados que tornem de praxe um trabalho pedagógico com atividades práticas e significativas sobre a urgente necessidade de preservação do Bioma Cerrado, com ações de educação ambiental como alternativa de intensificar as discussões sobre sustentabilidade, assim poderão perceber maiores avanços na sensibilização das pessoas sobre a gestão sustentável dos assentamentos e dos municípios.

Às empresas de assistência técnica recomendam-se estratégias que permitam um diálogo significativo com os assentados, que possibilite a eles conhecer e vivenciar noções de desenvolvimento sustentável, bem como cursos eficazes de qualificação tecnológica que permitam melhora significativa na qualidade de vida dos trabalhadores rurais. Aos assentados recomendam-se novos modelos de gestar a coletividade e o trabalho cooperado.

Sugerimos à comunidade científica promover pesquisas com a finalidade de solucionar os impactos socioeconômicos, culturais e ambientais negativos ocasionados pela implantação, no município de Buritis-MG e em todo o país, de assentamentos ligados à reforma agrária, que não dispõem da devida qualificação tecnológica e ambiental.

Propomos também estudos de programas de qualificação tecnológica e educação ambiental eficazes, capazes de sensibilizar as famílias assentadas quanto à importância da gestão sustentável, da proteção do Bioma Cerrado e do trabalho cooperativo entre os assentados, bem como discussões voltadas à implantação nos assentamentos rurais de projetos de educação em tempo integral, associando a teoria à prática.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo; CARVALHO, José Juliano Filho; SAMPAIO, Plínio de Arruda. Lei Agrária: cuidado com otimismo. **Reforma Agrária**. Campinas: Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA), v. 23, n. 1, p. 100-105. jan-abr.1993. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:redede.virtual.bibliotecas:revista:1971;000348555>>. Acesso em: 24 nov. 2015.

AGENDA 21. **Conferência das Nações Unidas sobre meio ambiente e desenvolvimento, 1992- Rio de Janeiro**. Brasília: Senado Federal, 1996.

ANDRADE, Helena. **Desenvolvimento Rural Sustentável**: “uma visão territorial”. Caderno de Formação. Projecto Terra. FAO, 2012. Disponível em: <<http://www.fao.org/docrep/field/009/aq096pt/aq096pt.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2015.

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a05v2772.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2015.

ARAÚJO, Flávia Camargo. **Reforma agrária e gestão ambiental**: encontros e desencontros. 2006. 242f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2541/1/FI%C3%A1via%20Camargo%20de%20Ara%C3%BAjo.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2015.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ASSIS, Renato Linhares. Desenvolvimento rural sustentável no Brasil: perspectivas a partir da integração de ações públicas e privadas com base na agroecologia. **Economia Aplicada**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 1, p. 75-89, jan./mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-80502006000100005>. Acesso em: 8 jul. 2015.

ÁVILA, Fernando Bastos. **Solidarismo** - Alternativa para a globalização. 2. ed. Aparecida: Editora Santuário, 2002.

BARBOSA, Altair Sales. O Cerrado está extinto e isso e isso leva ao fim dos rios e dos reservatórios de água. **Jornal Opção**, Goiânia, ed. 2048, 5 a 11 out. 2014. Disponível em: <<http://www.jornalopcao.com.br/entrevistas/o-cerrado-esta-extinto-e-isso-leva-ao-fim-dos-rios-e-dos-reservatorios-de-agua-16970/>>. Acesso em: 10 out. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENJAMIN, César; CALDART Roseli Salete. **Educação do campo: por uma educação básica do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2000. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 3).

BERGAMASCO, Sonia Maria Pessoa Pereira; BLANC-PAMARD, Chantal; CHONCHOL, Maria-Edy. **Por um atlas dos assentamentos brasileiros: espaços de pesquisa**. Rio de Janeiro: DL/Brasil, 1997.

BERGAMASCO, Sonia Maria Pessoa Pereira; ESQUERDO, Vanilde F. de Souza. Balanço sobre Reforma Agrária Brasileira nas duas últimas décadas. **Interciência**, v. 38, n. 08, p. 563-569, ago. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/339/33928557003.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2014.

BERGAMASCO, Sônia Maria Pessoa Pereira; NORDER, Luiz Antônio Cabello. A trajetória do Estatuto da Terra e o paradoxo agrário dos anos 90. **Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 169-184, jan./abr. 1995.

BEZERRA NETO, Luiz. **O que são assentamentos rurais?** São Paulo: Brasiliense, 1996.

_____. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. 2003. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-/teses-dissertacoes-e-tccs/avancos-e-retrocessos-da-educacao-rural-no-brasil/view>>. Acesso em: 5 jan. 2015.

BOGO, Ademar. **O pedagogo da esperança e da liberdade**. 2007. Disponível em: <<http://antigo.mst.org.br/node/4085>>. Acesso em: 27 dez. 2015.

BOURDON, R. **Métodos quantitativos em Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1971.

BRASIL, Ida Claudia Pessoa. **Estado, agricultura familiar e desenvolvimento sustentável: construção de uma relação diferenciada**. Brasília, 2004. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável), Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2001.

BRITO, Socorro. **Papel do técnico como facilitador nos processos de capacitação**. Recife-PE: PNUD, 1999. (Série Cadernos Temáticos, n. 4).

BRUNS, Giovana Baggio de. **Afinal, o que é gestão ambiental?** Disponível em: <<http://ecoviagem.uol.com.br/fique-por-dentro/artigos/meio-ambiente/afinal-o-que-e-gestao-ambiental-1348.asp>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

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 Salete. **Educação em movimento**: formação de educadores e educadoras no MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Escola é mais do que escola na pedagogia do Movimento Sem Terra**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004a.

_____. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004b.

_____. Por uma Educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde São Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão popular, 2012.

CANÁRIO, R. A escola no mundo rural: contributos para a construção de um objecto de estudo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Lisboa, n. 14, p. 121-139, 2000.

_____. **Educação de adultos**: um campo e uma problemática. Lisboa: Educa; Anefa, 2000.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. **Agroecologia e extensão rural sustentável**: contribuições para a promoção do desenvolvimento rural sustentável. Brasília: MDA/SAF/DATER/IICA, 2004.

CASTRO, Claudio de Moura. Agronegócio sem educação? **Revista Veja**, São Paulo, ed. 2075, ano 41, n. 34, p. 26, 27 ago. 2008.

CASTRO, L. F. Correia; GOMES, J. M. Alcobaça. Atividades agrícolas no Assentamento Iracema (PI) e suas repercursões sobre o meio ambiente. **Interações: Revista Internacional de Desenvolvimento Local**, Campo Grande, v. 8, n. 1, p. 65-73, mar. 2007.

CENTURIÓN, Diosnel. **Manual abreviado de método e estilo**: guia para elaboração de teses e dissertações baseada em normas acadêmicas internacionais. Curitiba: Editora CRV, 2015.

CHAVES, José Henrique; COUTINHO, Clara Pereira. O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 1, p. 221-243, 2002. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>> Acesso em: 6 mar. 2014.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

CLEPS JÚNIOR, J. et al. Territorialidade da reforma agrária em Minas Gerais: uma contribuição para a compreensão das lutas no campo no período 2000-2006. In: ENCONTRO DE GRUPOS DE PESQUISA AGRICULTURA, DESENVOLVIMENTO REGIONAL E TRANSFORMAÇÕES SOCIOESPACIAIS – ENGRUP, 4., São Paulo, 2008. **Anais...** São Paulo: ENGRUP, p.884-911.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO – CMMAD. **Nosso Futuro Comum**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988.

COSTA, Cyra Malta Olegário. **Processo organizativo em assentamentos rurais: um olhar sobre a Fazenda Pirituba**. Campinas, SP. Dissertação (Mestrado em Engenharia) – Faculdade de Engenharia Agrícola, Universidade Estadual de Campinas, 2001. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/2001%20CostaCyraMaltaOleg%C3%A1rioda.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

COSTA NETO, Canrobert P. L.; CANAVESI, Flaviane. Sustentabilidade em assentamentos rurais. O MST rumo à "reforma agrária agroecológica" no Brasil? In: ALIMONDA, Héctor (Org.). **Ecologia Política: natureza, sociedad y utopia**. México: Clacso, 2002.

COSTA, Sidiney Alves. **Os sem terra e a educação: um estudo da tentativa de implantação da proposta pedagógica do MST em escolas de assentamentos no estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/teses-dissertacoes-e-tccs/os-sem-terra-e-a-educacao-um-estudo-da-tentativa-de-implantacao-da-proposta-pedagogica-do-mst-em-escolas-de-assentamentos-no-estado-de-sao-paulo/view>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA – CPT (2011). 2010 foi o pior ano para a reforma agrária. **Jornal da Comissão Pastoral da Terra**, jan. 2011. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2010-foi-o-pior-ano-para-a-Reforma-Agrária-afirma-CPT>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 2, n. 4, p.01-13, Sem II. 2008.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **A escola no contexto das lutas do MST**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em:

<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/2010%20TESE%20UFS%20SANDRA%20VF.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2015.

DELGADO, Guilherme Costa. A questão agrária no Brasil, 1950-2003. In: JACCOUD, Luciana (Org.); SILVA, Frederico Barbosa et al. **Questão social e políticas sociais no Brasil Contemporâneo**. Brasília: Ipea, 2005. Disponível em: <http://www.desafios.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/questaosocial/Cap_2.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2015.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73- 89, jan./abr., 2004.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9. ed. SP: Gaia, 2004.

DIAS, Marcelo Miná. Extensão rural para agricultores assentados: uma análise das boas intenções propostas pelo “serviço de ates”. **Caderno de Ciência & Tecnologia**, Brasília, v. 21, n. 3, p. 499-543, set./dez. 2004.

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

_____. **Questão agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época)

FERREIRA, E. Lima; SILVA, E. Oliveira. Assentamento rural em região semi-árida: alternativas de manejo sustentável no projeto de assentamento Serrote Agudo. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 29., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FFLCH-USP, 2009, p. 1-23.

FIGUEIREDO, Ignês Amorim. **A escola de alternância no MST paranaense: experiência educativa de resistência e cooperação**. 2008. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008. Disponível em: <http://www.bicentede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=367>. Acesso em: 21 dez, 2015.

FIGUEIREDO, Ignês Amorim; VALE, Antônio Marques. A escola no MST, vista conforme as perspectivas de Antonio Gramsci e Paulo Freire: resistência e alternativa. In: JORNADA DO HISTEDBR, O TRABALHO DIDÁTICO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: Unicamp, 17-19 set. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/03trab-gt-gt3.htm>. Acesso em: 26 dez. 2015.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Unesp, 2000.

_____. Educação e qualidade. In: FREIRE, Paulo. **Política e educação.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Paulo Freire e MST – somente pela luta teremos a libertação.** 1997. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qQUtkvjNhSQ>>. Acesso em: 27 dez. 2015.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal.** Institut International des Droits de l'Enfants. Sion, Suisse, 2005. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2015.

_____. **Concepção Dialética da Educação – Um estudo introdutório.** 9ª ed. São Paulo, Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da terra: ecopedagogia e educação sustentável.** Buenos Aires: CLACSO, 2001. Disponível em: <http://www.saber.ula.ve/mundouniversitario/archivospdfs/num10_julio2004/moicer_gadotti_pedagogia_terra.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2016.

GARAY, Angela Beatriz Scheffer. As diferentes faces do processo de qualificação: algumas dimensões esquecidas. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 52-61, 1997.

GARCIA, Fátima Moraes. **A contradição entre teoria e prática na escola do MST.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GASTAL, Marcelo Leite. **A representação social do desenvolvimento rural sustentável construída por assentados: o caso do projeto Unai.** 2008. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 8.ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HYMANN, Hebert. **Planejamento e análise da pesquisa: princípios, casos e processos.** Rio de Janeiro: Lidador, 1967.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA – INCRA. **Área Incorporada ao Programa de Reforma Agrária.** 2009. Disponível em:

<<http://www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/questao-agraria/numeros-da-reforma-agraria>>. Acesso em: 2 fev. 2013.

_____. **Acervo Fundiário**. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br>>. Acesso em: 24 jun. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2000 - Resultados do universo**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2014.

JARA, Carlos Júlio. **A sustentabilidade do desenvolvimento local**. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA); Recife: Secretaria do Planejamento do Estado de Pernambuco, 1998.

KLINK, C. A.; MACHADO, R. B. A conservação do cerrado brasileiro. **Megadiversidade**, v. 1, n. 1, jul. 2005

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes. 1998.

KUMMER, Lydia. **Metodologia participativa no meio rural: uma visão interdisciplinar**. Conceitos, ferramentas e vivências. Salvador: GTZ, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LEITE, Sérgio et al. **Impactos dos assentamentos: um estudo sobre o meio rural brasileiro**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

LIMA, Jorge Enoch Furquim Werneck. O berço das águas no Brasil. **Revista do Instituto Humanista Unisinos**, São Leopoldo, ano XI, n. 328, p. 9, 28 nov. 2011. Disponível em: <http://fmclimaticas.org.br/wp-content/uploads/2014/03/Cerrado.-O-pai-das_guas-do-Brasil-e-a-cume-eira-da-América-do-Sul_2.pdf>.ihuonline.unisinos>. Acesso em: 20 maio. 2015.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MCCALL, George J; SIMONS, Jerry Laird (Ed.). **Issues in participany observation, atext and a read**. Massachusetts: Addsion-Wesley Publislingcompany, 1969.

MAKARENKO, Anton Semynovich. **Conferências sobre educação infantil**. São Paulo: Moraes, 1981.

_____. **Poema pedagógico**. São Paulo: Brasiliense, 1985. v. 1.

_____. **Problemas da educação escolar**. Moscou: Progresso, 1986.

MANACORDA, Mario A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. A questão agrária hoje e os desafios do governo Lula. **Agrária**, São Paulo, n. 1, p. 37-44, 2004. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/agraria/article/view/74>. Acesso em: 25 nov. 2015.

MARTÍ, José. **Nossa América** – antologia. Trad. Maria Angélica de Almeida Trajber. São Paulo: Hucitec, 1983.

_____. **Vida e obra**. São Paulo: Casa América Livre, 1995.

MENEGAL, Alzira Salete. A Questão Agrária Brasileira. **Revista Jurídica UNIGRAN**. Dourados, MS: Centro Universitário da Grande Dourados, v. 4, n. 8, p. 117-135, 1998. Disponível em: http://www.unigran.br/revista_juridica/ed_anteriores/08/artigos/09.pdf. Acesso em: 22 nov. 2015.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO – MDA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **II Plano Nacional de Reforma Agrária**. Paz, produção e qualidade de vida no meio rural. Brasília, 2003.

_____. **Relatório de Gestão Exercício de 2004**. Brasília, 2005.

MILARÉ, Edis; COIMBRA, José de Ávila Aguiar. Zoneamento ecológico econômico, zoneamento agro-ecológico e o código florestal – aspectos jurídicos, científicos e sociais. **Revista de Direitos Difusos**, São Paulo, v. 32, p. 7-32, jul./ago. 2005. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:redes.virtual.bibliotecas:artigo.revista:2005;1000744569>. Acesso em: 12 ago. 2015.

MIRALHA, Wagner. Questão agrária brasileira: origem, necessidade e perspectiva de reforma hoje. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 9, n. 8, p. 151-172, jan./jun. 2006.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE – MMA. **Programa Nacional de Conservação e Uso Sustentável do Bioma Cerrado**. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/201/_arquivos/programa_cerrado_sustentvel_201.pdf. Acesso em: 25 fev. 2014.

MORAES, Roque. Análise do conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo : Cortez, 2000.

MORISSAWA. Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. **Normais Gerais do MST**. São Paulo, 1989.

_____. **O que queremos com as escolas dos assentamentos**. São Paulo, 1991. (Cadernos de Formação n. 18).

_____. **Como deve ser a escola de um assentamento**. São Paulo, 1992. (Boletim da Educação n. 1).

_____. **Como fazemos a escola de educação fundamental**. São Paulo, 1999. (Caderno de Educação n. 9).

_____. **Elementos para uma estratégia de desenvolvimento sustentável dos assentamentos de reforma agrária no Brasil**. Documento interno, [S./d.].

_____. **Princípios da educação no MST**. São Paulo, 1996. (Cadernos de Educação n. 8).

_____. **Movimento dos Trabalhadores Sem Terra**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 12 set. 2015.

_____. **Educação no MST: balanço 20 anos**. São Paulo: Editora Peres, 2004. (Boletim da Educação n. 9).

NASSIF, Ricardo; SANTOS Eduardo (Org.). **José Martí**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

NETO, Luiz Bezerra. A educação rural no contexto das lutas do MST. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 20, p. 133-147, dez. 2005 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/20/art13_20.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2015.

OLIVEIRA, Ciro Mesquita de. **A formação do homem novo na pedagogia de Antons S. Makarenko**: um estudo introdutório na perspectiva da ontologia Marxiana-Lukacsiana. 2012. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2012. Disponível em: <<http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/disserta%C3%A7%C3%A3o%20CIRO%20MESQUITA%20DE%20OLIVEIRA.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

PASSOS, Najla M. N. **A revista Veja e a invenção do “MST terrorista”**: um estudo sobre a cultura da opressão no Brasil pós 11 de setembro. 2008. 122f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008. Disponível em:

<<http://www.mstemdados.org/sites/default/files/dissertao%20completa.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2013.

PATRICIO, Patrícia Cartes; GOMES, João Carlos Costa. Desenvolvimento rural sustentável, planejamento e participação. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 15, n. 21, p. 100-113, jul./dez. 2012. Disponível em:<<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/2113-6142-1-PB.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2015.

PEIXOTO, Paulo. Confronto entre sem-terra fere 14 em Minas. **Jornal Folha de São Paulo**, São Paulo, 1º nov. 2005. Disponível em:<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc0111200516.htm>>. Acesso em: 1º jan. 2015.

PINTO, Luís Carlos Guedes. Reforma Agrária no Brasil: esboço de um balanço. In: TEIXEIRA, Erly Cardoso; VIEIRA, Wilson da Cruz (Ed.). **Reforma da política agrícola e abertura econômica**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.

PIRES, Cristiane Lima. Paulo Freire e o MST: a Pedagogia do Oprimido no contexto da luta pela terra. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 135, p. 80-87, ago. 2012. Disponível em:<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/15587/9576>>. Acesso em: 26 dez. 2015.

PRINCESWAL, Marcelo. **MST e a proposta de formação humana da Escola Nacional Florestan Fernandes para a classe trabalhadora: uma síntese histórica**. 2007. 198f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em:<<file:///C:/Users/Livia/Downloads/Dissertacao%20Marcelo%20Princeswal.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DA AGRICULTURA FAMILIAR – PRONAF. **Plantando um sonho: sustentabilidade, gestão social e planejamento**. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília, 2002. (Caderno de Capacitação n. 2).

RABELO, Josefa Jackline. **A pedagogia do movimento sem terra: para onde aponta o projeto de formação de professores do MST?** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005. Disponível em:<<http://www.ced.uece.br/imo/Teses/Tese%20Josefa%20Jackline%20Rabelo.doc>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

RECK, Jair. **Por uma educação libertadora: o ideário político-pedagógico do educador cubano José Martí**. Cuiabá: Ed. UFMT, 2005.

REGINA, Nívia. O papel da assistência técnica nos assentamentos. **Jornal Sem Terra**, n. 308, nov-dez. 2010. Disponível em:<<http://antigo.mst.org.br/jornal/308/artigo>> Acesso em: 20 out. 2015.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 2.ed. São Paulo. Cortez, 2007.

REVISTA SEM TERRA, ano I, n. 2, out./nov./dez., 1997.

SACHS, Ignacy. **Ecodesenvolvimento: crescer sem destruir**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1986.

_____. **Estratégias de transição para o século XXI: desenvolvimento e meio ambiente**. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

_____. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SAUER, Sérgio. Reforma agrária de mercado no Brasil: um sonho que se tornou dívida. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 2, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados. 2008.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPEd/Autores Associados, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-irtual/espaco-escola/apoio/Trabalho-e-educacao.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria Del Pilar Baptista. **Metodologia da Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. A pedagogia de Paulo Freire inserida no contexto dos movimentos sociais. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 3., 2001, Recife. Anais... Recife - PE: Editora UFPB, 2001. p. 376-383. (Coleção Colóquios Internacionais Paulo Freire: Pedagogia e Reinvenção da Sociedade).

SCOLESE, Eduardo. **A reforma agrária**. São Paulo: Publifolha, 2005.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. O significado dos assentamentos rurais no Brasil. In: FRANÇA, C. G.; SPAROVEK, G. **Assentamentos rurais em debate**. Brasília: MDA/NEAD, 2005. (NEAD Debate, n. 8).

SOUZA, Maria Antônia de. **A formação da identidade coletiva: um estudo das lideranças de assentamentos rurais no Pontal do Paranapanema**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 1994.

_____. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Maria Aparecida Daniel da. Assentamento e sustentabilidade. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 4. n. 1, p. 85-103, jan./jul. 2001.

SILVA, Thaís Cosmo da Silva et al. O papel dos assentamentos rurais da Reforma Agrária brasileira no processo de Desenvolvimento Local. O caso do município de

Buritis em Minas Gerais. In: CONGRESSO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA. JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS, 27., 2009, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Asociación Latinoamericana, 2009.

SPAROVEK, Gerd. **A qualidade dos assentamentos da reforma agrária brasileira.** São Paulo: Páginas & Letras Editora e Gráfica, 2003.

STÉLIDE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil.** v. 3. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

STRECK, Danilo Romeu. **José Martí e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TIEPOLO, Elisiani Vitória. Paulo Freire e a Luta Pela Educação no MST. In: EDUCERE CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015. Disponível em: <27174-27185.http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20854_11371.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2015.

TREIN, Eunici; CIAVATTA, Maria. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a11>. Acesso em: 19 jan. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VAZQUEZ, Adolfo, S. **Filosofia da práxis.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, José Eli. **O que é reforma agrária.** 13 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

VENDRAMINI, Célia Regina. A natureza de classe dos trabalhadores sem-terra. In: AUED, B.; PAULILO, M. I. S. (Org.). **Agricultura familiar.** Florianópolis: Insular, 2004.

_____. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira. A relação trabalho e educação nas experiências escolares do MST. In: _____. (Org.). **Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração.** Florianópolis: UFSC; Brasília: UAB, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS P/ PROFESSORES

QUESTIONÁRIOS PROFESSORES

Este questionário será utilizado para obtenção do título de mestre em pesquisa do curso de pós-graduação stricto sensu em Ciências da Educação desenvolvido pela Universidade Americana, sediada na cidade de Assunção – Paraguai.

1 – Qual a sua formação?

- | | |
|--|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ensino Médio | <input type="checkbox"/> Mestrado |
| <input type="checkbox"/> Ensino Superior | <input type="checkbox"/> Doutorado |
| <input type="checkbox"/> Especialização | |

2 – Tem alguma experiência no magistério anterior a sua atuação em escolas de alunos assentados?

- Não Sim

3. Em caso afirmativo, relate:

4 – Há quanto tempo trabalha nesta escola?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Entre 1 e 5 anos | <input type="checkbox"/> Entre 15 e 20 anos |
| <input type="checkbox"/> Entre 5 e 10 anos | <input type="checkbox"/> Mais de 20 anos |
| <input type="checkbox"/> Entre 10 e 15 anos | |

5 – Existe alguma diferença entre o trabalho desenvolvido com alunos assentados e os demais alunos?

- Sim, sempre
 Quase sempre
 Raramente
 Nunca

6- Se existem diferenças, descreva:

7 – Quais são as principais dificuldades encontradas no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico em relação aos alunos assentados?

8 – Você contribui ou já contribuiu em algum projeto de Educação Ambiental em sua escola? Como?

9 – Há quantos anos reside na área rural?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Sempre morou na área rural | <input type="checkbox"/> Entre 10 e 15 anos |
| <input type="checkbox"/> Nunca morou na área rural | <input type="checkbox"/> Entre 15 e 20 anos |
| <input type="checkbox"/> Entre 1 e 5 anos | <input type="checkbox"/> Mais de 20 anos |
| <input type="checkbox"/> Entre 5 e 10 anos | |

10 – Participa de cursos oferecidos pelo INCRA?

- Sim, sempre
- Quase sempre
- Raramente
- Nunca

11 – Participa de cursos sobre Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável?

- Sim, sempre
- Quase sempre
- Raramente
- Nunca

12 – Recebe orientação técnica de algum órgão ou entidade?

- | | |
|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> EMATER | <input type="checkbox"/> Igreja |
| <input type="checkbox"/> IEF | <input type="checkbox"/> Prefeitura Municipal |
| <input type="checkbox"/> IBAMA | <input type="checkbox"/> ONGS |
| <input type="checkbox"/> MST | <input type="checkbox"/> Associações de Agricultores |
| <input type="checkbox"/> Universidade | <input type="checkbox"/> Outros _____ |

13 – O Currículo ou Planejamento Pedagógico é adaptado à realidade dos assentados?

- Somente o currículo
- Somente o Planejamento Pedagógico
- Sim, ambos
- NÃO

14-Em sua opinião, qual o principal responsável pela proteção ao meio ambiente?

- () Governo
- () População em geral
- () Organizações Não-Governamentais de Defesa do Meio Ambiente (ONGs)

15- Sua escola possui projetos voltados à questão ambiental?

- () Apenas um projeto
- () Entre 2 e 4 projetos
- () Mais de 4 projetos
- () Não existe projetos

16- No que se refere à sua formação profissional em relação à educação ambiental, você considera que:

- () As informações com relação a temática ambiental que possuo, são suficientes para que desenvolva minha prática pedagógica.
- () Considero as informações sobre a questão ambiental fundamentais para qualificar minha formação profissional, sendo assim procuro estar sempre atualizando sobre o assunto.
- () Este assunto deve ser tratado apenas por especialistas com formação na área ambiental.
- () Não me considero apto a opinar sobre este assunto.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS P/ ASSENTADOS

QUESTIONÁRIOS ASSENTADOS

Este questionário será utilizado para obtenção do título de mestre em pesquisa do curso de pós-graduação stricto sensu em Ciências da Educação desenvolvido pela Universidade Americana, sediada na cidade de Assunção – Paraguai.

1 – Qual a sua formação?

- Ensino Fundamental Especialização
 Ensino Médio Mestrado
 Ensino Superior

2 – Há quanto anos vive na área rural?

- Sempre morou na área rural Entre 10 e 15 anos
 Entre 1 e 5 anos Entre 15 e 20 anos
 Entre 5 e 10 anos Mais de 20 anos

3 – Em que trabalhava antes de se tornar um assentado?

4 – Que fatores influenciaram seu ingresso no assentamento?

- Um pedaço de terra para trabalhar e sobreviver.
 Um pedaço de terra para vender no futuro.
 Um lugar para descansar
 um pedaço de terra para trabalhar com o que realmente gosta, o cultivo da terra.
 Melhorar a qualidade de vida da sua família

Outros _____

5 – Tinha algum conhecimento sobre agricultura antes de ingressar no assentamento?

- Pouco conhecimento
 Muito conhecimento
 Não tinha nenhum conhecimento

6 – Participa dos cursos oferecidos pelos INCRA?

- Sim, sempre
 Quase sempre
 Raramente
 Nunca

7 – Participa de cursos sobre Educação Ambiental?

- Sim, sempre
 Quase sempre

- Raramente
- Nunca

8 – Recebe ou já recebeu orientação, assistência de algum órgão ou entidade?

- EMATER
- IEF
- IBAMA
- MST
- Universidade
- Nunca Recebi Orientação
- Igreja
- Prefeitura Municipal
- ONGS
- Associações de Agricultores
- Outros _____

9 – Participa de reuniões periódicas com outros membros do assentamento ou do INCRA sobre Desenvolvimento Sustentável?

- Sim, sempre
- Quase sempre
- Raramente
- Nunca

10 – Atualmente só é possível produzir com o uso de adubos químicos e agrotóxicos. Sobre essa afirmação:

- Concordo totalmente
- Concordo em parte
- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Indeciso

11 – Conhece as leis de APP – Área de Preservação Permanente e RL – Reserva Legal?

- Conheço todas as leis de APP
- Conheço em parte
- Não tenho nenhum conhecimento

12 – O cumprimento das leis ambientais é necessário, sendo assim todos os assentados devem cumprir?

- Concordo totalmente
- Concordo em parte
- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Indeciso

13- Existe algum projeto de desenvolvimento sustentável no assentamento? Como funciona?

14 – Como avalia a educação dada aos seus filhos?

() Ótima () Boa () Ruim () Péssima

15 – Sugestões para melhoria da educação de seus filhos:

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DIRETORES DE EMPRESAS PRESTADORAS DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA

ENTREVISTA COM DIRETORES DE EMPRESAS DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA

Esta entrevista será utilizada para obtenção do título de mestre em pesquisa do curso de pós-graduação stricto sensu em Ciências da Educação desenvolvido pela Universidade Americana, sediada na cidade de Assunção – Paraguai.

- 1- Em sua concepção, qual a importância da assistência técnica para os assentados de Buritis-MG?

- 2- Como acontece a assistência técnica nos assentamentos rurais de Buritis-MG?

- 3- Como você define os serviços de assistência técnica em assentamentos rurais no Brasil?

- 4- Em sua concepção, existe alguma relação entre o desenvolvimento sustentável dos assentamentos rurais e a prestação de assistência técnica?+

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aceito participar da pesquisa “Educação Ambiental nos Assentamentos de Trabalhadores Rurais do município de Buritis-MG: Qualificação Tecnológica para Preservação do Bioma Cerrado”, da pesquisadora Lívia dos Reis Amorim, aluna de mestrado da Universidade Americana de Assunção-Paraguai.

Fui informado (a) que a pesquisa pretende determinar os requerimentos da qualificação tecnológica e educação ambiental para preservação do Bioma Cerrado entre pessoas dos Assentamentos de Trabalhadores Rurais do município de Buritis-MG, a partir do foco da gestão ambiental sustentável.

Como participante da pesquisa serei entrevistado uma ou duas vezes pela pesquisadora por meio de questionário ou entrevista com auxílio de gravador digital, filmadora e máquina fotográfica, sendo esta entrevista marcada com antecedência. Sei que tenho liberdade de recusar a participação na pesquisa, retirar a permissão abandonando-a a qualquer momento, sem nenhum prejuízo pessoal ou financeiro. Tive o esclarecimento que as informações prestadas por mim serão utilizadas somente para os objetivos da pesquisa, sendo divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, e que não terei meu nome divulgado nos resultados da pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidad Americana podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de no mínimo cinco anos, após isso serão destruídos ou mantidos na instituição.

Em caso de dúvida em relação à pesquisa, poderei entrar em contato com a pesquisadora Lívia dos Reis Amorim, na Universidad Americana telefone (61)81348681 ou (61)34887052, no horário que me for conveniente.

Este projeto foi Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP/FS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos

participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser obtidos através do telefone: (61) 3107-1947 ou do e-mail cepfs@unb.br ou cepfsunb@gmail.com, horário de atendimento de 10:00hs às 12:00hs e de 13:30hs às 15:30hs, de segunda a sexta-feira.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o Senhor(a).

Data: _____

Assinatura do entrevistado

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ASSENTAMENTOS DE TRABALHADORES RURAIS DO MUNICÍPIO DE BURITIS-MG: QUALIFICAÇÃO TECNOLÓGICA PARA PRESERVAÇÃO DO BIOMA CERRADO”, sob responsabilidade de Lívia dos Reis Amorim vinculado(a) ao/à Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Universidad Americana.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para os objetivos da pesquisa, sendo divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, e que não terei meu nome divulgado nos resultados da pesquisa.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitada acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIEURO
CENTRO UNIVERSITÁRIOCENTRO UNIVERSITÁRIO
UNIEURO/DF

Continuação do Parecer: 1.209.924

LAGO SUL, 01 de Setembro de 2015

Assinado por:
Flavia Perassa de Faria
(Coordenador)

Endereço: Avenida das Nações, trecho O, Conjunto 5
Bairro: Setor de Embaixadas CEP: 70.200-001
UF: DF Município: LAGO SUL
Telefone: (61)3445-5717 Fax: (61)3445-5750 E-mail: cep@unieuro.com.br

Continuação do Parecer: 1.209.924

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações

Considerações Finais a critério do CEP:

projeto aprovado

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_424629.pdf	06/11/2014 22:16:59		Aceito
Outros	QUESTIONARIOS.doc	04/06/2015 16:21:44		Aceito
Outros	carta de encaminhamento assinada 001.jpg	07/06/2015 22:48:50		Aceito
Outros	termo de autorização assinado 001.jpg	07/06/2015 22:50:13		Aceito
Outros	termo de responsabilidade assinado 001.jpg	07/06/2015 22:51:42		Aceito
Folha de Rosto	folha de rosto UNB assinada 001.jpg	07/06/2015 22:47:27		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_424629.pdf	07/06/2015 22:53:01		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE CORRIGIDO 03-07.doc	03/07/2015 20:06:43		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO PRONTO CEP 03-07.docx	03/07/2015 20:14:56		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_424629.pdf	03/07/2015 20:15:44		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida das Nações, trecho O, Conjunto 5
 Bairro: Setor de Embaixadas CEP: 70.200-001
 UF: DF Município: LAGO SUL
 Telefone: (61)3445-5717 Fax: (61)3445-5750 E-mail: cep@unieuro.com.br



(61) 3445-5717 / E-mail: cep@unieuro.com.br
Av. das Nações, Trecho 0, Conjunto 5 - Brasília-DF
CEP: 70.200-001

PARECER Nº 016/2015

Protocolo Nº: 1.182.113

Projeto: A educação ambiental nos assentamentos de trabalhadores rurais do município de Burutis-MG :” Qualificação tecnologia para preservação do Bioma Cerrado.

Pesquisador Responsável: Livia dos Reis Amorim

CAEE: 45874814.2.0000.5056

O Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário **UNIEURO**, após apreciação ética do presente projeto, manifesta-se pela **APROVAÇÃO** do mesmo. Para a emissão do parecer, observaram-se as disposições contidas na resolução nº466/12 CNS/MS, que dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras em pesquisa envolvendo seres humanos, assim como as suas resoluções complementares. Ressaltamos que o pesquisador deverá observar as responsabilidades que lhe são atribuídas na Resolução 466/12 CNS/MS, em relação ao desenvolvimento do projeto.

Brasília, 01 de setembro de 2015.

Flávia Perassa de Faria

Coordenadora

Comitê de Ética em Pesquisa /UNIEURO