

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEdu

LEONIR AMANTINO BOFF



**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PORTAL DA AMAZÔNIA:
ENTRELAÇAMENTOS ÉTICO-POLÍTICO-ESTÉTICOS**

**Porto Alegre
2014**

LEONIR AMANTINO BOFF

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PORTAL DA AMAZÔNIA:
ENTRELAÇAMENTOS ÉTICO-POLÍTICO-ESTÉTICOS**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Malvina do Amaral Dorneles.

Porto Alegre
2014

LEONIR AMANTINO BOFF

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PORTAL DA AMAZÔNIA:
ENTRELAÇAMENTOS ÉTICO-POLÍTICO-ESTÉTICOS**

Tese de Doutorado em Educação para obtenção de título de Doutor em Educação,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Educação.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Malvina do Amaral Dorneles (Orientadora).

Profa. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi - UFRGS.

Profa. Dra. Dóris Bittencourt Almeida – UFRGS.

Prof. Dr. Sílvio Antônio Bedin – UPF.

Prof. Dr. Luiz Augusto Passos – UFMT.

Porto Alegre - RS, 28 de Março de 2014.

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese à

Minha Mãe Armida Benini Boff e
ao Meu Pai Amantino Boff

In memoriam

Por terem me gerado, e
por terem me ensinado a honestidade,
a autenticidade, a justiça e a solidariedade
Como valores fundamentais para a Vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a Deus em sua Face Materna-Paterna-Filial-Espiritual pelo Cuidado dispensado a mim e a todo Ser humano e demais seres;

Agradeço a Nossa Senhora, Mãe de muitos povos da América Latina e do Brasil, em especial de muitos povos camponeses, pelo Cuidado dispensado a todos os seus filhos e filhas;

Agradeço à Mãe Terra por acolher em seu Cuidado todos os seres da natureza, inclusive nós humanos;

Agradeço à minha família, aos meus irmãos, irmãs, cunhados, cunhadas, sobrinhos, sobrinhas, e à Isaura, pelo Cuidado afetuosos e amorosos dispensados a mim, mesmo à distância, e pela liberdade teimosa de permanecerem camponeses até mesmo os que foram destinados à cidade;

Agradeço às Escolas envolvidas de forma direta neste trabalho de doutorado, aos professores e professoras, estudantes, pais e mães, por me acolherem e por me hospedarem em suas casas e Escolas durante as inserções de pesquisa, e, a todos os povos camponeses em suas diversidades, razão de todo cuidado que dispensei na construção deste trabalho de doutorado e motivação para continuar na academia;

Agradeço aos colegas do DINTEP, especialmente à Maria Ivonete de Souza e José Luiz Straub pelos compartilhamentos de alegrias e tristezas próprias dos Cursos de Doutorado, e às colegas Rosemary e Vanessa e ao Antônio pelos compartilhamentos no grupo de estudo em Heidegger;

Agradeço aos professores Coordenadores do DINTEP, Dr. Cláudio Batista e Dr. Almeri Bampi, e aos professores e professoras da UERGS pelas oportunidades de aprendizagens;

Agradeço aos professores Dr. Sílvio Antônio Bedin e Dr. Luiz Augusto Passos, e às professoras Dra. Maria Aparecida Bergamaschi e Dra. Dóris Bittencourt Almeida, que compuseram as bancas de qualificação do projeto de tese e de defesa de tese, pelo Cuidado dispensado nas leituras e indicações valiosas para o desenvolvimento dos estudos e do trabalho;

Agradeço de modo especial, à professora Dra. Malkina do Amaral Dorneles que cuidou na orientação de meus estudos durante o doutorado, em um tempo que Ela mesma necessitava de cuidados próprios por viver uma condição de fragilidade em sua saúde;

Muito Obrigado! Espero, honestamente, nunca decepcioná-los ou decepcioná-las por atitudes minhas que possam vir a contrariar a postura de uma vida decente, na militância, na academia e na vida social-comunitária.

Nas atuais condições de globalização, a metáfora proposta por Pascal parece ter ganho realidade: o universo visto como uma esfera infinita, cujo centro está em toda parte... O mesmo se poderia dizer daquela frase de Tolstói, tantas vezes repetida, segundo a qual, para ser universal, basta falar de sua aldeia...

Milton Santos

RESUMO

Esta tese doutoral resulta de uma pesquisa realizada com três Escolas do Campo localizadas na região amazônica mato-grossense, especificamente no contexto do “Território da Cidadania Portal da Amazônia” – Escola Estadual Ouro Verde; Escola Estadual Terra Nova; e Escola Municipal Boa Esperança. O trabalho pretende apresentar uma compreensão a respeito dos processos educacionais vivenciados pelas Escolas, os sentidos encontrados no pensar e fazer de seus projetos educacionais, e em que perspectivas ético-político-estéticas orientam suas ações educativas. Orientadas pelo método fenomenológico heideggeriano, em que a concepção fundamental consiste em “deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo”, e sua teorização a respeito do “Cuidado Ontológico”, que consiste na busca do sentido originário do Ser na existência autêntica, a investigação e a elaboração escrita encontram-se permeadas e encharcadas pela minha (autor) própria existencialidade: das memórias da infância e adolescência no campo, na roça, da “Escolinha” da comunidade; dos diversos processos de afastamento do campo para a cidade, até a “deportação” mais definitiva enquanto condição e possibilidade para continuar os estudos; e o reencontro com o campo, as escolas do campo, por meio da militância política-educacional, a extensão universitária e a pesquisa acadêmica. A realização da pesquisa deu-se por meio de inserções de observação em cada uma das escolas, e de entrevistas semiestruturadas com diretores e diretora das escolas, coordenadores e coordenadoras pedagógicas, professores e professoras, estudantes, pais e mães. Nos diálogos teóricos estabelecidos, tiveram como um fio ziguezagueando o percurso em caracol, a busca do sentido estético originário da presença e o Cuidado/Cura em Martin Heidegger, o pensar complexo e a ética da compreensão em Edgar Morin, colaborados por Humberto Maturana, Sina Nisis de Rezepka, Michel Maffesoli, Fritjof Capra, Teilhard de Chardin, Maria Cândida Moraes e Saturnino de La Torre, entre outros. Em campos instáveis e moveáveis, os projetos educacionais desenvolveram-se de “Escolinhas” a “Escolas do Campo”, num processo de permanência e superação de valores e concepções, indicando um caminhar de “formação” e “capacitação” que entrelaça, sem serem redutíveis umas às outras, uma ética da religação e da solidariedade - uma política de participação e para a democracia - uma estética de convivência para o bem-viver. Tudo isso, produz um processo que desperta, em meio a diversas dificuldades, os modos de pensar e de conviver para uma epistemologia complexa-ecológica-agroecológica.

Palavras-chave: Escolas do Campo; Educação no Portal da Amazônia; Entrelaçamentos ético-político-estéticos na Educação do Campo.

ABSTRACT

This doctoral dissertation is the result of a research done in three schools of the countryside in the Amazon region from Mato Grosso state specifically in the “The Citizen Territory of Portal of Amazon” context – State School Ouro Verde; State School Terra Nova; and Municipal School Boa Esperança. The work intends to present a comprehension about the educational processes lived by the schools, the meanings found in thinking and executing the educational projects and which ethical political and esthetical perspectives guide their educative actions. It was oriented by heideggerian phenomenological method in which the fundamental conception consists in “to let that which shows itself be seen from itself in the very way in which it shows itself from itself” and its theorization towards the “Ontological Care”, that consists searching the origin sense of Being in the authentic existence, the investigation and written elaboration were thoroughly embedded in my (author) own existentiality: of childhood and adolescence memories in the countryside, plantations, community schools; of many separations from the countryside to the city, even the definite “deportation” as the only way of keep studying; and the re-meeting with the countryside, schools of the countryside, through the educational and political militancy, university extension and academics research. The research was done by observation insertions in each one of the schools, and semi structured interviews with principals, pedagogical coordinators, teachers, students and parents from the schools. In the theoretical dialogs established, it was like a snail doing its path searching the esthetical origin sense of presence and Care/ cure in Martin Heidegger, the complex thought and the comprehension of ethics in Edgar Morin, collaborated by Humberto Maturana, Sina Nisis de Rezepka, Michel Maffesoli, Fritjof Capra, Teilhard de Chardin, Maria Cândida Moraes and Saturnino de La Torre among others. In unstable and moving fields, the educational projects were developed from small schools to countryside schools, in a permanent process of values and conceptions overcoming, indicating a path of “formation” and “capacitance” that interlaces without being converted one by another, an ethics of relinking and of solidarity as a politics of participation, and for democracy as an esthetics of living together and well living. All of these together produce a process that evokes, through several difficulties, ways of thinking and living a complex ecologic and agro ecologic epistemology.

Keywords: Countryside Schools; Education in Portal of Amazon; Ethical-Political-Esthetical interlaces in the countryside education

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PDS – Partido Democrático Social;

INDECO S/A – Integração, Desenvolvimento e Colonização Sociedade Anônima;

SINOP – Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná;

CONAGRO - Colonização e Consultoria Agrária – Conagro S/C Ltda;

COOPERCOL – Cooperativa de Colonização 31 de Março Ltda;

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária;

COOPERNOVA – Cooperativa Agropecuária Mista Terranova Ltda;

COOPERAGREPA – Cooperativa dos Agricultores Ecológicos do Portal da Amazônia;

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso;

CEFAPROS – Centros de Formação e Atualização de Professores;

SEDUC/MT – Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso;

UNDIME - União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação.

COOTREL - Cooperativa Tríticola de Erechim Ltda;

CNE – Conselho Nacional de Educação;

CEE – Conselho Estadual de Educação;

CAB – Câmara de Educação Básica;

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso;

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
1 SURGIMENTO DO TEMA DE PESQUISA: SENTIDOS E INTENCIONALIDADES INVESTIGATIVAS A PARTIR DE MEMÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E MILITÂNCIAS.....	12
2 O CAMPO DE PESQUISA, A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA, E A FENOMENOLOGIA HEIDEGGERIANA COMO PERSPECTIVA METODOLÓGICA PARA A INVESTIGAÇÃO.....	29
2.1 O PROBLEMA DE PESQUISA E A UTILIZAÇÃO DA FENOMENOLOGIA HEIDEGGERIANA COMO PERSPECTIVA METODOLÓGICA PARA A INVESTIGAÇÃO	31
2.2 A PRESENÇA DAS ESCOLAS NO CAMPO AMAZÔNICO MATO-GROSSENSE ...	51
2.2.1 A Presença da Escola Estadual Ouro Verde no Contexto de Colonização de Alta Floresta.....	57
2.2.2 A Presença da Escola Estadual Terra Nova no Contexto da Colonização de Terra Nova do Norte	63
2.2.3 A Presença da Escola Municipal Boa Esperança no Contexto da colonização de Guarantã do Norte	76
3 SENTIDOS E MOBILIZAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO CAMPO AMAZÔNICO MATO-GROSSENSE, EM ESPECÍFICO DO TERRITÓRIO DA CIDADANIA PORTAL DA AMAZÔNIA	82
3.1 SENTIDOS CONSTITUTIVOS NOS MODOS DE SER-ESTAR-CONVIVER DAS ESCOLAS DO CAMPO NO PORTAL DA AMAZÔNIA	82
3.2 MOBILIZAÇÕES REORGANIZADORAS PARA A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO COM AS EXIGÊNCIAS DO CAMPO AMAZÔNICO MATO-GROSSENSE	110
4. ENTRELACAMENTOS ÉTICO-POLÍTICO-ESTÉTICOS NO PENSAR E FAZER DA EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO AMAZÔNICO MATO-GROSSENSE	125
REFERÊNCIAS	148
ANEXOS.....	156

APRESENTAÇÃO

A tese doutoral que apresento, vincula-se à linha de pesquisa “Políticas e Gestão de Processos Educacionais”, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. A mesma resulta de um esforço investigativo empírico e teórico a respeito da Educação do Campo, em cujo tema sou-estou existencialmente envolvido.

A pesquisa foi desenvolvida com a Escola Estadual Ouro Verde de Alta Floresta - MT, a Escola Estadual Terra Nova de Terra Nova do Norte - MT, e Escola Municipal Boa Esperança de Guarantã do Norte - MT. Todas Elas localizadas no Território da Cidadania Portal da Amazônia, situado ao Norte do Estado de Mato Grosso, entrada da Floresta Amazônica brasileira.

O trabalho escrito está organizado em quatro capítulos assim dispostos:

No primeiro, apresento a minha relação com o tema de pesquisa, a partir de minha própria trajetória de vida desde a infância. Procuo demonstrar com Heidegger, que o sentido de “cuidado-cura” se realiza a partir de uma ocupação autêntica com aquilo que estabelece um sentido profundo do próprio existir. Nesse sentido, estudar as Escolas do Campo no Portal da Amazônia significou reencontrar-me com a minha própria origem, e estabelecimento de um sentido existencial mais profundo em minha militância e atuação profissional na Educação.

No segundo capítulo, procuro trazer, de forma articulada, o campo de pesquisa, contextualizando as Escolas pesquisadas no processo de colonização da Amazônia Mato-grossense, a partir de cada município em que as Escolas estão situadas. Apresento a formulação do problema de pesquisa, exercitando a escuta e o mostrar, indo da realidade à teoria e da teoria à realidade. Também neste capítulo descrevo como foi realizada a pesquisa, trazendo a fundamentação da fenomenologia heideggeriana, perspectiva metodológica utilizada.

No terceiro capítulo, articulo teórico e empiricamente, os sentidos constituídos em processos educacionais escolares vivenciados no Portal da Amazônia, e as mobilizações desenvolvidas pelas Escolas estudadas e suas comunidades, a partir de depoimentos de professores e professoras, estudantes, mães e pais.

No quarto e último capítulo, abordo os entrelaçamentos ético-político-estéticos no pensar e fazer da educação nas Escolas do Campo pesquisadas na Amazônia Mato-grossense. Procuo apresentar em que perspectivas se apresentam os entrelaçamentos ético-político-estéticos, e as possibilidades do despertar para uma epistemologia complexa-ecológica-agroecológica.

1 O SURGIMENTO DO TEMA DE PESQUISA: SENTIDOS E INTENCIONALIDADES INVESTIGATIVAS A PARTIR DE MEMÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E MILITÂNCIAS

Cada ser es otro, y cada ser es sí mismo. Esta verdad no se ve a partir del otro, mas se comprende partiendo de uno mismo (Zhuang-zi (Chuang-tzu)).

Ao tentar compreender a mim mesmo, e as razões pelas quais escolhi o tema da Educação do Campo como pesquisa, em vista da construção da tese de doutorado, embora esse tema com essa nomenclatura seja ainda recente, percebi o vínculo direto com o lugar de onde vim e, de certa forma, permaneço: o campo, a roça, a pequena agricultura, a escola (rural) do campo e as possibilidades de uma outra educação escolar para as populações do campo, em tempos de uma sociedade globalizada, científica, política, econômica e tecnologizada (HEIDEGGER 2004). E, ao mesmo tempo, ainda carente de um sentido orientativo de convivência humanizadora ecológica (MATURANA e DÁVILA YÁÑEZ, 2009).

A escolha e a construção do tema de pesquisa não se deram por acaso, e sim, como uma das formas de retorno à minha própria origem, e pela minha inserção na Educação do Campo, a partir de trabalhos de Extensão Universitária em escolas de comunidades e assentamentos rurais. Essa inserção desenvolveu-se pela militância política, comprometida com a construção de projetos e cursos de formação de professores das Escolas do Campo; pela institucionalização e participação no Comitê Interinstitucional Permanente da Educação do Campo – CIPEC/MT e, mais recentemente, no Comitê Interinstitucional Permanente Regional de Educação do Campo – CIPREC Região Norte de Mato Grosso, Portal da Amazônia; pela participação em construções de projetos educacionais escolares em assentamentos e comunidades rurais; enfim, pelo trabalho na gerência da Educação do Campo na Secretaria de Estado de Educação (MT), entre os anos de 2008 e 2010.

Ao perguntar-me seriamente pelas razões desse envolvimento, busquei compreender em que contexto significativo e em que processos construí meus engajamentos, a construção do projeto de doutorado, as intencionalidades de pesquisa, sua realização e a escrita da tese. Encontrei em Heidegger (2009, p.266) e em Boff (1999, p.45-46), um sentido mais profundo, a partir da leitura de uma antiga fábula de origem greco-latina:

Certa vez, atravessando um rio, Cura viu um pedaço de terra argilosa: cogitando, tomou um pedaço e começou a dar-lhe forma. Enquanto refletia sobre o que criara, interveio Júpiter. A Cura pediu-lhe que desse espírito à forma de argila, o que ele fez de bom grado. Como a Cura quis então dar seu nome ao que tinha dado forma,

Júpiter a proibiu e exigiu que fosse dado o seu nome. Enquanto Cura e Júpiter disputavam sobre o nome, surgiu também a Terra (tellus) querendo dar o seu nome, uma vez que havia fornecido um pedaço de seu corpo. Os disputantes tomaram Saturno como árbitro. Saturno pronunciou a seguinte decisão, aparentemente equitativa: 'Tu, Júpiter, por teres dado o espírito, deves receber na morte o espírito e tu, Terra, por teres dado o corpo, deves receber o corpo. Como, porém, foi a Cura quem primeiro o formou, ele deve pertencer a Cura enquanto viver. Como, no entanto, sobre o nome há disputa, ele deve chamar-se Homo, pois foi feito de húmus'.

Considerando a interpretação pré-ontológica existencial da *presença*, como tudo que dá origem e é fundante, entende Heidegger (2009, p. 256) que “a angústia pertence à constituição essencial da presença como ser-no-mundo” e, ao trazer a presença diante de si mesma, “confere à presença justamente um sentido extremo em que ela é trazida como mundo para o seu mundo e, assim, como ser-no-mundo para si mesma”. Assim, entendo que somos levados a pensar no sentido do ser mais pleno e, portanto, por uma ocupação mais autêntica:

Na presença, a angústia revela o ser para o poder-ser mais próprio, ou seja, o ser-livre para a liberdade de escolher e acolher a si mesma. A angústia arrasta a presença para o ser-livre para... (propensio in...), para a propriedade de seu ser enquanto possibilidade de ser aquilo que já sempre é. A presença como ser-no-mundo entrega-se, ao mesmo tempo, à responsabilidade desse ser (HEIDEGGER 2009, p. 254).

O Cuidado/Cura¹ é constitutivo do ser humano no estar-sendo na vida. Nesse sentido, a Cura não é apenas a “*pré-ocupação*”, mas a “*ocupação*”, que se realiza mediante “*o ser da presença*”. E como afirma Heidegger (2009, p. 250), “Todo descortinar só é possível dentro da abertura constitutiva da presença. E esta se baseia na disposição e no compreender”, orientação fundante do meu trabalho de doutorado com a Educação do Campo. O Cuidado é segundo Kahlmeyer-Mertens (2008, p. 29) “um esforço por ser”, um ocupar-se com a compreensão da realidade, estabelecendo sentido em cada modo de ser, desde os modos pelos quais vivemos e convivemos com os outros, compreendidos como possibilidade. A nossa atitude se referencia pelo sentido da presença: O Outro e Eu integrados socialmente, com a natureza e as demais formas de vida. E por isso, a busca de estar bem, de co-estar bem, nos

¹ Os termos “Cuidado” e “Cura” são considerados sinônimos na obra *Ser e Tempo* de Martin Heidegger, e compreendem uma constituição ontológica sempre subjacente a tudo o que o ser humano empreende, projeta e faz. Segundo Boff (1999, p. 89), “o solo em que se move toda a interpretação do ser humano”. Leonardo Boff (Op. Cit., p. 89-90) afirma ainda que, “normalmente as palavras nascem dentro de um nicho de sentido originário e a partir daí se desdobram outras significações afins. Assim parece ser com a origem da palavra Cuidado. Segundo clássicos dicionários de filologia alguns estudiosos derivam Cuidado do latim Cura. Esta palavra é um sinônimo erudito de Cuidado, usada na tradução de *Ser e Tempo* de Martin Heidegger. Em sua forma mais antiga, Cura em latim se escrevia coera e era usada num contexto de relações de amor e amizade. Expressava a atitude de cuidado, de desvelo, de preocupação e de inquietação pela pessoa amada ou por um objeto de estimação”. No texto utilizaremos os dois termos como sinônimos.

remete à questão do sentido pelo que fazemos, com o que nos envolvemos, com o que nos ocupamos, com o sentir profundo da própria presença no mundo.

Minha origem é o interior, o campo², a roça, e ainda me sinto desse lugar, embora hoje esteja vivendo na cidade. Por isso, perguntar e tentar responder pelo sentido desse envolvimento com a Educação do Campo tem como referência a minha própria origem. Nasci no campo³, e convivi com minha família na pequena agricultura, sendo o penúltimo entre dez irmãos, cinco mulheres e cinco homens. Nesse lugar, aprendi a trabalhar, aprendi as formas de vizinhança, as brincadeiras coletivas, os “causos”, os serões, as cantorias. Isso em meio às plantas, aos animais, aos rios, às atividades agrícolas, à comunidade religiosa e à “Escolinha”.

Na “Escolinha⁴” da comunidade, estudei até a quarta série. Depois, tive que continuar os estudos em escolas urbanas. A razão é óbvia: a “Escolinha” atendia apenas até o quarto ano de escolarização. Aliás, essa era a condição geral do país e, praticamente, não havia escolas nas comunidades rurais que atendessem para além dos anos escolares iniciais. Conforme argumenta Calazans (1993, p. 16), “as consequências sobre o surgimento tardio e descontínuo das discussões sobre a escola rural se refletem na precariedade e fragilidade da educação das populações rurais e essa realidade se faz presente na maior parte das regiões brasileiras”. Isso me faz compreender que foi a própria busca pelo processo de escolarização que me afastou da vida do campo, inserindo-me no mundo urbano, como tantos outros jovens com a mesma origem social. Aqui me parece estar o vínculo mais estreito com o Cuidado em Heidegger (2009, p. 260):

Porque, em sua essência, o ser-no-mundo é cura, pode-se compreender, nas análises precedentes, o ser junto ao manual como ocupação e o ser como co-presença dos outros nos encontros dentro do mundo como preocupação. O ser-junto a é ocupação porque, enquanto modo de ser-em, determina-se por sua estrutura fundamental, que é a cura. A cura caracteriza não somente a existencialidade, separada da facticidade e decadência, como também abrange a unidade dessas determinações ontológicas. A cura não indica, portanto, primordial ou exclusivamente, uma atitude isolada do eu consigo mesmo. A expressão ‘cura de si mesmo’, de acordo com a analogia de ocupação e preocupação, seria uma tautologia. A cura não pode significar uma atitude especial para consigo mesma porque essa atitude já se caracteriza

² Tratar sobre o *campo*, de forma ampla, requer atualmente, que se referencie esse lugar como sendo também, o do agronegócio. Minha referência, porém, ao tratar sobre o campo, nesta tese, a menos que explicitado o agronegócio, será remetida à pequena agricultura, ao campesinato: o campo mobilizado por pessoas, sujeitos empobrecidos (as), organizados (as) em busca de uma educação de qualidade.

³ Nasci na Comunidade chamada Linha Campinas. Atualmente faz parte do Município de Iraceminha, situado na Região Oeste do Estado de Santa Catarina.

⁴ O termo “Escolinha” é utilizado no desenvolvimento do texto em dois sentidos simultâneos: num sentido, a “Escolinha” traz a carga afetiva do lugar que acolhe as pessoas da comunidade, das crianças às pessoas idosas. É o lugar de encontro e de convivência, fundamental para a organização da vida social e comunitária, sendo cuidada por todas as pessoas da comunidade. Noutro sentido, a “Escolinha” expressa a condição precária e insuficiente para uma Educação Escolar plena às populações do campo.

ontologicamente como anteceder-a-si-mesma; nessa determinação, porém, já se acham também colocados os outros dois momentos estruturais da cura, a saber, o já ser-em e o ser junto a.

Leonardo Boff (2001, p. 34), ao tomar o conceito Cura também no sentido de Cuidado, Ontológico, terapêutico e ecológico (KAHLMAYER-MERTENS, 2008), afirma que:

O Cuidado se encontra na raiz primeira do ser humano, antes que ele faça qualquer coisa. E, se fizer, ela sempre vem acompanhada de cuidado e imbuída de cuidado. Significa reconhecer o cuidado como um modo-de-ser essencial, sempre presente e irreduzível à outra realidade anterior. É uma dimensão fontal, originária, ontológica, impossível de ser totalmente desvirtuada.

A busca pelo sentido da vida ao saber-se temporal faz com que nós, os seres humanos, conscientes da condição de “intramundanos”, de uma caminhada planetária, social, histórica e existencialmente construída em relações, que transcende pelo Cuidado, através das instituições. Nesse entendimento, as Escolas, como instituições próprias dos humanos, são lugares de cuidado, de ser-estar-aprender-compartilhar em convivência, com ocupações próprias e fazeres que devem alcançar sentido profundo em si mesmos e em relação com esses lugares contextualizados temporal-espacial-ambiental-social-culturalmente, porque também faz sentido ao “ser-aí”, das quais participam.

Heidegger (2009, p. 267) encontra em Burdach, um duplo sentido para o termo “cura”, “em que ele não significa apenas um ‘esforço angustiado’, mas também o ‘acurar’ e a ‘dedicação’”. O “esforço angustiado” está relacionado ao dar-se conta da própria presença no mundo e a busca pelo sentido dessa presença, e a “dedicação” não é um mero ocupar-se, o que poderia caracterizar-se como fuga do sentido mais próprio e profundo da presença. O sentido resulta do próprio ser da presença angustiado, que diante de si mesmo pergunta pelo seu sentido, e na compreensão do seu ser-no-mundo, ocupa-se de forma consciente numa perspectiva de Cuidado/Cura. Como afirma Heidegger (op. Cit. p, 265),

deve-se observar que o ser da presença se caracteriza pela historicidade que, de todo modo, só deve ser comprovada ontologicamente. Se, com base em seu ser, a presença é ‘histórica’, então um enunciado oriundo de sua história e que a ela remete, sendo anterior a toda ciência, possui um peso particular, embora, sem dúvida, não seja um peso puramente ontológico. A compreensão de ser que se encontra na própria presença pronuncia-se pré-ontologicamente.

A ocupação com a Educação do Campo, seja pela relação com a minha origem, seja pela militância na defesa do direito das populações do campo à educação escolar, seja como

perspectiva de estudo, já realizado, bem como as possibilidades de continuidade no futuro, remete à minha condição de historicidade. Isso indica, portanto, uma profunda relação com a minha história de vida, com os modos como compreendo o mundo, com os valores e crenças que orientam o meu modo de ser-estar, e inter-relacionar com os outros e com o mundo, portanto, com a minha existencialidade. Tal ocupação mergulha e, ao mesmo tempo, rompe com a angústia que se pergunta pelo sentido, e se lança num campo de projeto de liberdade, sem a pretensão da perfeição, num esforço de aproximação com o que pensa Heidegger (2009, p, 267), ao afirmar que,

A perfectio do homem, o ser para aquilo que, em sua liberdade, pode ser para suas possibilidades mais próprias (para o projeto), é um ‘desempenho’ da ‘cura’. (...) O ‘duplo sentido’ de ‘cura’ significa uma constituição fundamental em sua dupla estrutura essencial de projeto lançado.

Compreendo então, que sou um “projeto lançado” desde o campo, do interior, da roça. Sei o que é estudar na “Escolinha”, na “Escola Isolada Linha Campinas”⁵, uma escola pequena, construída com madeira, perto da Igreja, da “bodega”, da cancha de bochas, da quadra de futebol de salão, ainda com chão de terra, o lugar da comunidade.

A comunidade era o lugar da vida social, das convivências comunitárias. Na Igreja, eram realizados os rituais religiosos, as missas, os terços, as novenas, a catequese - naquela cultura, o lugar social por excelência das mulheres, embora os homens e as crianças também participassem. Na Igreja também se realizavam as festas da padroeira, os casamentos e outras de cunho comunitário. A “bodega” ficava no porão da Igreja. Nela se vendiam doces, bebidas. Também era o lugar de alguns jogos, principalmente de baralho. Era o lugar social privilegiado dos homens adultos, assim como a cancha de bochas. A quadra de futebol era frequentada, fundamentalmente, pelos rapazes jovens. Embora algumas moças também jogassem, a maioria estava lá para fazer torcida. Os meninos tinham seus campinhos de futebol nos “potreiros”, feitos em algum espaço plano com gramado bem formado, quase sempre às margens de algum pequeno riacho que servia para nadar nos intervalos das partidas.

A “Escolinha” tinha três peças básicas: uma minúscula área na entrada, uma despensa que também servia de cozinha para preparar o lanche, e uma sala de aula. Nessa “Escolinha” cursei os primeiros quatro anos do Ensino Fundamental, naquele tempo, chamado de Curso Primário. Nela, estudavam, também, quase todos os meninos e meninas das famílias nucleares

⁵ Faço referência à minha vida de infância, vivida na comunidade Linha Campinas, Município de Iraceminha, situado na Região Oeste de Santa Catarina, onde morei até os doze anos de idade com a minha família.

daquela comunidade. Quase todos, porque alguns nunca frequentaram essa “Escolinha” ou outra qualquer, principalmente os que eram portadores de alguma deficiência física ou mental. Outros estudavam um ou dois anos. A maioria completava os quatro anos de estudo e depois disso, “adeus escola”...

Quase todas as crianças iam para a escola a pé, caminhando. Algumas, por morarem mais distante, ou terem melhores condições econômicas, se deslocavam de bicicleta ou a cavalo. O caminho, de casa para a escola e da escola para casa, caracterizava-se por ser, fundamentalmente, das brincadeiras, dos risos, das conversas proibidas em sala de aula. Também, o dos acertos de contas a respeito dos desacertos, produzidos durante o tempo de estudos vigiado pela professora. O caminho era o tempo disponível sem vigilância exercida mais de perto em que havia o espaço para a fruição das travessuras. Só não era bom nas manhãs de frio e de geada, quando os pés, às vezes descalços, às vezes apenas calçados por chinelos de dedo, tinham que amassar o gelo, nos trilhos que encurtavam o caminho.

A chegada na “Escolinha”, a cada dia, era sempre vivida com intensa emoção pelo encontro com os amigos e a possibilidade de brincadeiras que as convivências permitiam. As lembranças ainda trazem o ressoar dos gritos e as imagens das correrias para formar as filas assim que tocava o sininho, dando início às atividades escolares.

Muitas vezes, em períodos de plantio ou de colheita, a ida para a escola era frustrada, pois era preciso ajudar a família nos trabalhos da roça⁶. Porém, nem sempre esse fato se traduzia em tristeza, já que muitas vezes, o trabalho, e sua dinâmica, traziam a alegria.

A única sala de aula da “Escolinha” ocupava quase toda a extensão do prédio e dispunha de: quatro fileiras de bancos, feitos de tábuas aplainadas, que afixavam o banco de assentar-se ao banco de acomodar o caderno de escrever, e comportavam no máximo três alunos; uma mesinha com gavetas e uma cadeira à frente para a professora ou professor; dois quadros, afixados à meia altura da parede frontal da sala, para escrever com giz de pó, onde a professora ou professor “passava” as atividades para os alunos.

O dia-a-dia da sala de aula caracterizava-se pelo desenvolvimento de exercícios de matemática básica, implicando as quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão) a memorização da tabuada e a resolução de alguns problemas matemáticos

⁶ Neste sentido, as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer Nº. 36/2001 CNE/CEB) recomendam que, nos currículos e projetos político-pedagógicos da Escola do Campo, devem ser considerados os tempos e espaços da vida do campo, as condições climáticas, bem como a natureza do trabalho, principalmente no que se refere aos períodos de plantio, colheita, entre outros. Essas recomendações, do meu ponto de vista, corrigem o que a lógica do pensamento escolar moderno separou e fragmentou: a integração entrelaçada da escola à vida e a vida à escola. Contudo, não são poucas as dificuldades quando, pela ousadia, as escolas do campo procuram construir e implementar essa possibilidade.

envolvendo alguma das operações. Ainda contemplava as atividades de leitura e escrita, trabalhadas na forma de redações ou de interpretação de textos, quase sempre fragmentos do livro didático. Os livros de literatura infantil e juvenil eram raros. Quando a professora trazia alguns, nós nos encantávamos com eles. Lembro bem, do meu livro favorito de literatura infantil: era aquele que contava a história dos três porquinhos. Eu escolhia sempre o mesmo. Até o dia em que a professora descobriu e, a partir desse momento, exigia que eu lesse outros.

Cada uma das crianças recebia um livro que orientava as atividades diárias das aulas. Hoje compreendo que era o livro didático. Ele trazia imagens de crianças, de famílias, de paisagens, que pareciam mágicas, de um mundo encantado. Ao recorrer à memória, vejo que, realmente, os livros traziam imagens que representavam outro mundo, quase sempre o universo urbano. Quando trazia imagens do mundo rural, eram as do Jeca-Tatu e as de bonitas fazendas. Com nenhuma delas nos identificávamos, não diziam do nosso lugar. Na realidade, na relação com a escola, o que mais profundamente dizia do nosso lugar era o caminho que levava de casa para ela, e dela para casa.

A saída, no final de aula, era tão esperada quanto a ida para a escola. Era prática da professora, no final da aula, liberar os alunos após todos terem copiado o tema de casa. Mesmo que os temas fossem passados por ordem, iniciando pelos pequenos, porque demoravam mais, e chegando até os maiores, porque já dominavam melhor a escrita, alguns, por diversas razões, acabavam se atrasando, o que produzia uma fricção de espera por aqueles que haviam terminado de copiar e aguardavam que a professora dispensasse o grupo.

Especialmente na primavera e no verão, ao final da aula, eu saía correndo da escola para casa, arrumava o anzol, cavava em busca de minhocas para iscas, e, às vezes, antes ainda do almoço, ia pescar no riacho. Era quase um ritual, ou como a demarcação de um mapa. Os lugares mais apropriados para cavar minhocas... Os lugares de água mansa para pescar... “Os carreiros” mais apropriados e mais curtos para chegar ao rio... Esses movimentos combinavam de forma entrelaçada mobilidade dinâmica⁷ - corpo, expressões afetivas, e mobilização de intuições e saberes.

O caminho de ida, e principalmente o de volta da escola, era muito bom por uma outra razão. A cada estação, havia frutos típicos, silvestres ou de pomares, que podiam ser colhidos ao longo do caminho. Na primavera e verão, eram as pitangas, guabirobas, vacuns,

⁷ Em Maturana e Verden-Zöller (2004, p. 221) é possível encontrar uma compreensão a respeito da importância de compreendermos a corporeidade dinâmica, condição fundamental dos humanos: “(...) nós, humanos, na qualidade de entes biológicos, estamos constitutivamente dotados de uma corporeidade dinâmica que, ao adotar configurações distintas, dá origem a emoções diferentes como disposições corporais dinâmicas diversas. Estas especificam diferentes domínios de ações, os quais constituem por esse meio o fundamento operacional de tudo o que fazemos, inclusive o que chamamos de comportamento, pensamentos e discursos racionais”.

cerejas, araticuns, pêsegos, uvas, amoras... No outono e inverno, eram os pinhões, nozes, caquis, uva japonesa, ameixas de inverno, bergamotas, tangerinas, laranjas comuns, laranjas de umbigo, limas...

Algumas vezes, essa ação de colher frutos ao longo do caminho, uma mescla de espontaneidade, diversão, travessura, necessidade de saciar a fome, produzia alguns conflitos⁸. Principalmente quando eram frutos de algum pomar bem cuidado, em que a família exercia certa vigilância. A moral estabelecida naquele lugar não permitia que fossem apanhadas quaisquer coisas sem a prévia autorização de seu dono, e as famílias, de certo modo, orientavam seus filhos moralmente nessa perspectiva. Ao mesmo tempo, a cultura específica do lugar orientava-se pela valorização da propriedade e defesa das delimitações das áreas de terra, que muitas vezes, produzia conflitos entre vizinhos lindeiros, a ponto de tornarem-se inimigos. Tal orientação moral e a perspectiva do apego à propriedade que se estendia ao pomar e seus frutos, produzia conflitos e reclamações na escola, quando o pomar era atacado pelos estudantes. Muitas vezes, o conflito aumentava, quando as crianças tomavam isso por birra e voltavam a repetir a ação.

Nesse lugar, as famílias todas, sem exceção, desenvolviam a agricultura, ocupando-se, basicamente, com o plantio de milho, soja, feijão, arroz, trigo, fumo, que serviam para a comercialização. Já o plantio de mandioca, cana-de-açúcar, batata doce, abóboras, melancias, batata inglesa, amendoim, hortaliças, pomares entre outros, era para o consumo próprio. Também havia o manejo de gado leiteiro, que produzia o leite e o queijo para a alimentação da família, bem como a criação de porcos, para consumo próprio e para a comercialização, e a de aves. As atividades se distribuíam no interior da família, entre pai, mãe e filhos. Em raros momentos, havia mutirões: ou em alguma atividade de preparo da terra para o plantio, ou em colheitas, no caso de algum risco de perda devido ao mau-tempo.

A “Escolinha” de quatro anos era o tempo “natural” de estudo dos filhos e filhas dos agricultores. A ruptura com essa naturalização, e a continuidade da escolarização deu-se com alguns dos filhos mais jovens das famílias, que passaram a estudar no “ginásio” da cidade

⁸ Maturana e Verden-Zöllner (2004, p. 222) nos ajudam a pensar a respeito das implicações culturais limitadoras na organização de nossas emoções: “Devido à limitação diante das emoções, gerada em nós por nossa cultura, temos sido, no mundo ocidental, geralmente incapazes de perceber como nossas emoções, fisiologia e anatomia se entrelaçam necessariamente como um aspecto normal e espontâneo de nossa ontogenia (história de vida individual), desde a concepção até a morte. Ademais, por causa dessa limitação cultural, temos sido particularmente incapazes de perceber que o amor – como emoção que especifica o domínio dos comportamentos que constituem o outro como um legítimo outro em coexistência conosco – é a emoção que fundamenta e constitui o domínio social como o âmbito comportamental em que os animais, em convivência próxima, vivem em mútua aceitação. É também por causa dessa limitação cultural que temos sido incapazes de perceber que o amor participa na geração das consciências individual, social e de mundo na criança em crescimento”.

mais próxima. E assim foi a minha primeira “deportação”...

Para continuar meus estudos, muito mais por incentivo da minha mãe do que do meu pai, perspectiva comum naquelas famílias em que as mães incentivavam mais o estudo dos filhos, fui morar com a família de um tio, irmão do meu pai. Tive que deixar a roça, a família e todo aquele universo de convivências, para morar na cidade⁹.

A escola da cidade, “o ginásio”, era muito maior, construída em alvenaria e pintada com diversas cores. Para cada série havia uma sala de aula, e também vários professores, cada um trabalhando uma disciplina específica. Lembro-me que, no primeiro ano, fiquei em recuperação na disciplina de Ciências, porque eu não tinha “decorado” o número exato de planetas e seus nomes. Isso me deixou muito assustado, pois significava a possibilidade de reprovar, eu que quase todos os anos, ao concluir o ano letivo, recebia presentes da professora pelo meu desempenho escolar. Além do mais, eu havia mudado para a cidade especificamente para estudar, muito embora, contribuísse com meus tios em muitos trabalhos, nos períodos em que não estava na escola.

No “ginásio”, havia também biblioteca com muitos livros, alguns podiam ser retirados para serem lidos em casa. A professora de literatura, inclusive, exigia que fizéssemos a leitura de um livro por mês com um comentário a respeito do mesmo. A sala de jogos era muito disputada, antes de iniciar as aulas e nos intervalos, ficando mais tranquila nas aulas de educação física. Na escola também havia quadra de esportes cercada de alambrado e com piso de cimento. Nela, eram praticadas diversas modalidades esportivas durante as aulas de educação física, quando não chovia. A escola também promovia torneios, deixando os estudantes eufóricos.

Mas nada disso me encantava muito. Nas sextas-feiras pela tarde, ou nos sábados pela manhã, mal via à hora de pegar a “trouxinha”, sair correndo pela estrada, sem parar, cinco quilômetros, para chegar novamente em casa e poder rever os pais, irmãos, amigos da vizinhança, pescar no riacho, jogar futebol. Ali a vida estava plena! A tristeza voltava na segunda-feira quando precisava retornar para a cidade...

A alternância das sextas e sábados alegres e das segundas tristes perdurou por dois anos. No terceiro, minha família mudou-se para o Mato Grosso. Eu permaneci por mais dois

⁹ O pensamento que me conduz no momento referencia-se mais uma vez em Maturana e Verden-Zöller (2004, p. 228-229), num contexto reflexivo a respeito da importância do amor, este entendido pelos autores na perspectiva biológica, em que muitas vezes há situações dramáticas na vida, a ponto de quebrar e/ou truncar o desenvolvimento normal da criança: “Em nossa cultura, o desenvolvimento mental sadio da criança como ser amoroso, física, emocional e intelectualmente bem integrado, é frequentemente alterado – algumas vezes de modo dramático -, porque implica um modo de vida que exige continuamente que a mãe ou o pai dirijam sua atenção para além do presente de seu encontro com os filhos”.

anos, naquela cidade, a fim de concluir o “ginásio”. Voltei algumas vezes apenas para visitar os amigos onde morávamos, mas já não tinha a mesma alegria, era como se a magia e o encantamento tivessem perdido seu poder...

De vez em quando, recebia uma carta da minha mãe, contando sobre o novo lugar, como se organizava a vida nesse novo mundo, sobre as florestas imensas que havia, sobre os perigos dos animais silvestres, sobre o que plantavam e colhiam, e sobre as formas de cultivo de determinadas culturas da Região Sul que não se adaptavam ao novo lugar. Minha mãe contava sobre a 5ª. Agrovila Xanxerê, a mesma pertence hoje ao município de Terra Nova do Norte, e que, na origem da colonização, pertenceu ao Município de Chapada dos Guimarães. Era parte de um processo de colonização de iniciativa privada, no contexto do Programa de Integração Nacional, realizado pelo governo militar, no final da década de 1970.

Em seu início, imensas extensões territoriais pertenciam a um único município. Com o tempo, novos municípios foram sendo criados ao longo da estrada BR 163 e proximidades, como Alta Floresta, Colíder, Terra Nova do Norte, Peixoto de Azevedo, Matupá, Guarantã do Norte, Novo Mundo, e outros. Embora seja um texto mais literário e político, é ilustrativa a afirmação de Ribeiro, na apresentação da obra “Uma Cruz em Terra Nova”, de Norberto Schwantes¹⁰:

Foi um ato muito simples a sagração daquela grande cruz de madeira, numa clareira na selva, junto a uma encruzilhada da poeirenta rodovia Cuiabá-Santarém, num lugar ainda sem nome, que dias depois se chamaria Terranova(sic!) e cinco anos após se converteria no terceiro município a ter origem nas andanças de Norberto Schwantes pelas áreas selvagens de Mato Grosso (RIBEIRO in: SCHWANTES, 1989, p. 9).

O processo de colonização da Amazônia compreende uma intensa e profunda ação de integração da Amazônia Brasileira ao processo de desenvolvimento nacional, sendo um dos componentes do projeto estratégico do Estado ditatorial militar, iniciado na década de 1960. Segundo Mello (2006), essa integração foi realizada a partir de uma “frente pioneira”, articulando nesse plano, três políticas combinadas: a de segurança nacional, a de desenvolvimento nacional e a de integração nacional. Para isso, o governo militar lançou mão

¹⁰ Norberto Schwantes foi pastor luterano na Região de Tenente Portela, Rio Grande do Sul, nas décadas de 1960 e 1970, e tornou-se agente de colonização através da Cooperativa de Colonização 31 de Março Ltda – COOPERCOL. Realizou projetos de colonização na região Nordeste de Mato Grosso: em Barra do Garças, em Canarana do Norte, e em Água Boa. Mais tarde, através da Cooperativa Agropecuária Mista Canarana – COOPERCANA, desenvolveu o projeto de Colonização de Terra Nova do Norte. Tornou-se deputado Federal por Mato Grosso, tendo participado da Constituinte de 1988. Faleceu no mesmo ano, acometido por um câncer de pele.

de colonizações na Amazônia. Na região do Portal da Amazônia, mais especificamente na região de Terra Nova do Norte, os processos de colonização atenderam outro objetivo bastante particular: “exportar” as populações excedentes da Região Sul, fundamentalmente aquelas oriundas de microrregiões em que havia conflitos decorrentes de disputas de terras para fins de reforma agrária ou decorrentes de processos de reintegração de áreas indígenas. Como exemplo desse processo, podemos citar o grande contingente de famílias dos municípios de Tenente Portela, Planalto e Nonoai, todos do Rio Grande do Sul, que foram assentadas em Terra Nova do Norte, Estado de Mato Grosso. Novamente Schwantes (1989, p. 74), em sua narrativa nos ajuda a contextualizar esse processo:

Percebendo o enorme interesse que Mato Grosso despertava nos agricultores de Tenente Portela, começamos a pensar seriamente em um grande projeto de emigração. E, como não tínhamos visto nenhuma colonizadora vendendo lotes em Mato Grosso, chegamos logo à conclusão de que nós mesmos teríamos de organizar uma. Pensamos inicialmente em formar uma associação de agricultores para tomar conta da colonizadora. Fomos, porém, ao Incra de Porto Alegre, onde o diretor regional, Paulo Rabelo, nos deu uma outra idéia: criar uma cooperativa de colonização. Para nos auxiliar na elaboração dos estatutos, Rabelo nos cedeu dois técnicos do Incra.

Também havia campanhas publicitárias dos meios de comunicação de massa e do sistema imobiliário que incentivavam, e em muitos casos faziam a mediação, para a migração principalmente das famílias numerosas da Região Sul do Brasil, para a região amazônica. A migração de minha família decorreu desse incentivo: uma família numerosa, de dez filhos, cinco mulheres e cinco homens, parte deles já casados, quase todos com apenas quatro anos de escolaridade, e com poucas possibilidades de adquirir a propriedade de algum pedaço de terra para cultivar.

Meu pai, após dez viagens entre Santa Catarina e Mato Grosso, incluindo o atual Mato Grosso do Sul, para conhecer diversos projetos de colonização, no ano de 1980, adquiriu uma propriedade de terra, em Terra Nova do Norte. Comprou a terra de uma família assentada na 5ª. Agrovila, que, com a venda da unidade de produção, retornou para o Rio Grande do Sul.

O conjunto de dificuldades, encontradas pelas famílias assentadas naquele novo mundo, eram em relação ao domínio adequado da agricultura naquela região, às doenças endêmicas como a malária e outras, à falta de planejamento, que produziu grandes dificuldades no momento do corte de recursos do Governo Federal, dentre eles o da cesta básica. Assim, muitas famílias foram forçadas a vender seus títulos de terra, retornando à região de origem. Outras, ainda, foram em busca de novos lugares para morar, no Estado do Mato Grosso ou em outros estados do país. Embora Schwantes (1989, p. 181) reconheça

tropeços e equívocos no projeto de colonização, no fim remete a culpa aos colonos pelo fracasso, quando afirma: “Em resumo, muita gente tinha ido para Terranova(sic!) apenas para receber um lote, vender e voltar para o Sul”.

Foi nesse período e nesse contexto, início dos anos 1980, que minha família migrou para a 5ª. Agrovila Xanxerê, Terra Nova do Norte, Mato Grosso. Muitas das famílias “exportadas”, na década de 1970, do Rio Grande do Sul para a Amazônia foram assentadas em nove agrovilas, todas pertencentes à Terra Nova do Norte, na entrada da Amazônia Legal mato-grossense. Esse projeto de colonização foi elaborado e executado pela Cooperativa Agropecuária Mista Canarana – COOPERCANA que, por muitos anos, serviu de mediação entre o Governo Federal e os agricultores, na compra e venda de produtos.

No primeiro ano depois de sua chegada, minha família morou na agrovila¹¹, alternando com acampamentos durante a semana para desenvolver as atividades agrícolas no lote. Durante a semana, algumas mulheres ficavam com as crianças na agrovila. As crianças estudavam e ajudavam as mulheres nos cuidados da casa, cultivo da horta, criação de galinhas, carneiros, vaca de leite e de outras atividades na Chácara. Os homens e algumas mulheres deslocavam-se para os lotes, onde permaneciam de segunda até sexta-feira, acampados, a fim de desenvolver a agricultura. Às sextas-feiras ao anoitecer, retornavam para a agrovila, onde todos permaneciam durante o sábado e o domingo.

Para chegar até o lote, como não havia estradas, apenas nos travessões dos lotes, meu pai, meus irmãos e os vizinhos tiveram que abrir as mesmas em plena floresta, fazer bueiros, somente com motosserras, tração animal, foices e machados. Não havia trator pesado disponível para abrir as estradas. Assim também foram derrubadas as florestas para fazer as primeiras roças. A roçada da floresta mais leve era feita utilizando foices e a derrubada das árvores maiores com motosserra. Derrubada a floresta, assim que secava, era ateadado fogo, em período forte de estiagem. A queimada era intensa, de sorte que queimava quase tudo, sobrando pouca madeira para ser aproveitada, e quase sempre acabava apodrecendo porque não havia quem a comprasse. Vejamos nas palavras do próprio colonizador, o que era o fogo na floresta amazônica, desde o início do processo de colonização:

Pouco antes das primeiras chuvas, no fim de agosto, combinamos o dia da grande queimada. Avisamos a todos que aguardassem, cada um na testada de seu lote, o sinal do sobrevôo do avião. No momento em que o avião passasse baixinho,

¹¹ A estrutura e organização das agrovilas e os lotes das famílias assentadas estarão descritas no segundo capítulo onde tratarei do processo de colonização de terra Nova do Norte, como contextualização do campo amazônico, lugar da pesquisa.

poderiam atear fogo. Eu queria filmar esta enorme queimada. Mas, no retorno do vôo ficou difícil por causa da fumaça. Pousamos com dificuldade no leito da estrada diante do acampamento que servia de pista de pouso. A fumaça começou a tapar tudo. As labaredas atingiam 30 metros de altura, porque chegavam a queimar as copas das castanheiras que não haviam sido derrubadas. Desisti de fazer tomadas aéreas daquele inferno. Filmei a fogueira com os pés no chão. Era aterrorizadora a violência do fogo na selva (SCHWANTES, 1989, p. 182).

No chão de cinzas da floresta derrubada e queimada era feito o plantio do milho, do arroz, do feijão, da cana-de-açúcar e da mandioca. Por diversos anos, o processo de formação das roças foi assim: roçada, queimada, plantio e colheita. Esta, quase sempre abundante, se a roça tivesse sido bem feita e cuidada.

Os dois anos que passei longe da minha família demoraram a passar. Quando concluí o ginásio, meus pais voltaram a Santa Catarina para me buscar, juntamente com mais uma irmã e um irmão que também haviam ficado para estudar. De sorte que, quando fui embora para o Mato Grosso, passei a morar com a minha família, novamente na roça, em uma nova comunidade em construção. Minha família toda passou a morar nas novas casas construídas no lote. Alguns vizinhos, também haviam feito suas roças e construído casas em seus lotes, e com o passar do tempo, formaram uma nova comunidade.

O reencontro com a minha família, em um “novo mundo”, não poderia ser mais intenso, fosse pela alegria do reencontro, fosse pelos estranhamentos em relação ao novo lugar. A floresta imensa em sua altura e extensão, e muito densa, era como se nada mais houvesse à nossa volta, a não ser floresta extensa, plana e silenciosa.

Havia também outro silêncio nesse novo lugar, em realidade um silenciamento profundo, que só tempos depois pude compreender. Nós havíamos chegado nesse lugar como se nunca antes houvesse vivido gente ali! Esse silenciamento só era quebrado quando nos deparávamos com algum artefato estranho, feito de pedra ou de barro, que nos causava muita curiosidade. Normalmente fazia-se comentários do tipo, “os índios passaram por aqui”, ou ainda, quando nos deparávamos com sinalizações feitas em rocha, como as encontradas na 5ª Agrovila, na Comunidade Santa Terezinha, possivelmente nunca estudadas. Nesse lugar, numa extensa laje, ainda estão gravados na rocha muitos sinais, diversos círculos contendo raios, linhas e outros traços, sinalizações de algum dos grupos indígenas que viviam nessa região. Conforme indica Oliveira (1997, p. 179), havia diversas etnias indígenas vivendo nessa região: “O norte mato-grossense engloba os territórios das nações Apiaká, Kayabi, Tapayuna, Panará (Kreen Akarore) e grupos isolados”. E, ao tratar da colonização na região norte de Mato Grosso e a abertura da BR 163, Souza (2004, p. 45), afirma que ocorreu “a expulsão de populações indígenas que viviam nessa região, como as tribos Kayabi e Panará,

que foram levados para o Parque Nacional do Xingu pelos irmãos Cláudio e Orlando Villas Bôas”, o que me faz compreender hoje, é que a etnia que vivia mais próxima dali era a Panará (Kreen Akarore), também conhecidos por índios gigantes.

Em meio às florestas densas, as águas dos pequenos e grandes rios eram límpidas e pareciam esverdeadas ou azuladas, de modo que nós podíamos tomá-la sem nenhum constrangimento. Os peixes podiam ser vistos em seus cardumes, e alguns tipos de peixes eu nunca tinha visto antes, outras variedades traziam características diferentes do modo como as conhecia na região Sul. Também conheci novos tipos de aves, pássaros e animais, algumas espécies que já haviam sido extintas na região Sul onde morava, e outras que não existiam lá.

O clima, o relevo, as estações do ano, tudo era muito diferente! Passei a entender que havia duas estações bem definidas no ano. Uma, a estação das chuvas, chovia muito, e de uma forma muito peculiar, sem ventos fortes, sem trovoadas e raios. A chuva simplesmente caía, e muitas vezes torrencialmente, principalmente nos meses de dezembro, janeiro e fevereiro, tempo mais intenso da estação chuvosa. Outra, de intensa estiagem. Só ocorria uma chuva nessa estação, “a chuva do caju¹²”, uma chuva intensa, e que durava poucas horas, às vezes, nem isso. Depois a estiagem continuava seu tempo...

Minha mãe, contudo, queria muito que eu continuasse a estudar. Por isso, um mês e meio depois de ter voltado a morar com minha família, meu pai levou-me para a Cidade de Sinop, a cento e setenta quilômetros de Terra Nova, lugar mais próximo que oferecia o ensino de segundo grau. Dessa vez, permaneci apenas quinze dias, pois, abandonei a escola, e retornei para casa.

O meu retorno para casa causou certa frustração na família, que esperava muito que eu estudasse. Aos poucos, me re-integrei ao modo de viver e de trabalhar na roça, e ao novo lugar, muito diferente do lugar onde nasci, vivi a infância e início da minha adolescência. Participei ativamente da construção da nova comunidade, na construção da “Escolinha” e igreja que, no início, funcionava no mesmo prédio de madeira, do campo de futebol, da quadra de vôlei, mesmo que de chão gramado, voltada mais especificamente para atividades esportivas das crianças e jovens. Todos construídos em mutirão pelas famílias da comunidade, tendo uma forte participação da juventude. Diversas comunidades foram surgindo no entorno das agrovilas, com estas características.

¹² A chuva do caju é uma chuva forte, mas que perdura por apenas algumas horas ou às vezes nem isso, que ocorre em meio à forte estiagem no mês de julho. Não tenho dados científicos para assegurar, mas tenho observado que na atualidade esse fenômeno natural perdeu sua regularidade.

De certo modo, como as famílias moradoras daquelas comunidades eram originárias dos três estados da Região Sul, repetiam-se, as formas de organizar as famílias, suas inter-relações, e a organização da vida comunitária, estando implicados alguns esforços de adaptação às condições do novo lugar, em outra região.

A “Escolinha” era um pequeno prédio, construído com madeira não beneficiada, coberto por telhas de amianto, sem forro, e com piso feito de cimento queimado, dividido por uma pequena área externa e uma sala interna. Funcionavam no mesmo prédio, a escola, onde aconteciam as aulas, a igreja, em que eram realizados os cultos religiosos, a catequese, os encontros do grupo de jovens, e as reuniões de cunho de organização social e política.

A “Escolinha” funcionou no prédio de madeira construído pela comunidade até o final da década de 1980, quando o poder público, através do Governo Municipal, em parceria com o Governo do Estado de Mato Grosso, construiu um prédio em alvenaria, forrado, coberto por telhas de barro, com janelas de vidro, portas de metal, com dois banheiros anexos, e uma área lateral coberta. A sala passou a ser equipada com carteiras e bancos individuais para os estudantes, mesa e cadeira para a professora, dois quadros para giz, um armário e uma estante para guardar livros e materiais da escola. Alguns anos depois, a “escolinha” foi fechada.

Em meados da década de 1990, uma política de nucleação das escolas, tendo como mote discursivo a qualificação da educação, fechou praticamente todas as “escolinhas” das comunidades. As crianças passaram a estudar em escolas nucleadas nas agrovilas e na cidade sede do município, utilizando o transporte público escolar para levar as crianças desde suas comunidades.

De certo modo, acompanhei à distância esse processo de nucleação das escolas, visto que, no ano de 1988, decidi voltar a estudar. Para isso, tive que deixar novamente o campo, a vida da roça e ir morar na cidade. Ingressei em um seminário religioso católico, na cidade de Itaúba, a uma distância de setenta quilômetros da comunidade onde minha família morava. Essa foi minha segunda “deportação”, e a mais definitiva, visto que não mais voltei a morar no campo. Segui meus estudos do segundo grau, posteriormente, o curso superior em Filosofia, e, tendo concluído este, passei a ser professor na Educação Básica urbana. Ao mesmo tempo, iniciei o Curso de Direito, cursei nove semestres, realizei todos os estágios, mas não concluí o curso. Em seguida ingressei por Concurso Público na Universidade do Estado de Mato Grosso, cursei o mestrado, e atualmente o doutorado, sempre na cidade. O retorno para o campo, para a roça, em todo esse tempo, deu-se de forma esporádica, por meio de visitas em finais de semana ou em permanências um pouco mais prolongadas em períodos

de férias, e até mesmo em atividades de Extensão Universitárias em comunidades e Escolas do Campo.

A reação ao modelo de nucleação do atendimento escolar às crianças das comunidades do campo em agrovilas, distritos urbanizados e cidades, ocorreu, de forma especial, na década de 2000, quase como um ressoar de um movimento vindo do próprio campo, que passou a reivindicar e propor uma educação apropriada aos povos do campo, como direito. Isso ocorreu em amplas movimentações, de forma especial pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), cuja demanda e necessidade era grandiosa, desde uma perspectiva dos acampamentos (Escolas Itinerantes) e escolas dos assentamentos, praticamente em todo o país. Nessa mesma década participei como colaborador da construção de diversas propostas educacionais em diversas escolas localizadas no Campo na região norte de Mato Grosso, onde da floresta alta e densa restam apenas pequenos fragmentos de amostra, os rios agora assoreados já não têm as mesmas águas límpidas, e a fauna já é escassa.

Pensar as Escolas do Campo nessa região requer que nos situemos nessa nova configuração da paisagem regional. Agora existem estradas asfaltadas, outras ainda não, que recortam as planícies, acompanhadas de imensas pastagens que se perdem de vista, de grandes rebanhos de gado, de monoculturas intensas, de indícios de rios que estão morrendo, de instabilidades climáticas, de muitas comunidades quase desabitadas. Durante esse tempo de trabalho com as escolas localizadas no campo, que de certo modo permitiu-me fazer inserções de investigação exploratória.

Percebi diversos educadores e diversas educadoras perguntarem-se a respeito do seu fazer educativo, das concepções e da formulação curricular das escolas onde trabalhavam. Enfim, a respeito de seus projetos educativos. Também perguntarem-se a respeito das relações entre o que se ensinava e se aprendia nas escolas, e os saberes, modos de convivências, contextos sociais, culturais e ambientais do entorno das próprias escolas; a respeito das possíveis intercomunicações, entrelaçamentos e dissonâncias relativas às formas e conteúdos escolares, com os modos de organização de vida das famílias e as exigências do bioma dessa região, a organização do seu mundo do trabalho, social, cultural, conflitos entre produção econômica e sustentabilidade ambiental e social, enfim, a respeito da ecologia, trazendo a vida para o centro do seu fazer educacional. Tudo isso, sem desconsiderar a produção filosófica, científica, cultural sistematicamente organizada pelas diversas sociedades humanas.

Nesse tempo de trabalho, em atividades de Extensão Universitária (UNEMAT) e militância social e política, percebi que as propostas educativas construídas nas escolas não resultaram homogêneas, mesmo que questões como alternâncias de tempos e espaços

educativos, intercâmbios de saberes, integração da escola na vida das comunidades e das famílias, tenham de modo geral, permeado suas concepções.

Meu olhar para esse lugar, o campo, a roça, a Educação do Campo, na entrada da floresta amazônica, “Portal da Amazônia”, é, ao mesmo tempo, de distanciamento, porque não convivo diuturnamente com ele, e de pertencimento a este lugar, porque me preocupo e me ocupo com ele. Além do que, fui acolhido juntamente com milhares de outras pessoas com suas famílias originárias de diversas regiões do país, principalmente da Região Sul e do Nordeste. O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Ouro Verde (2011, p, 4), traz algumas informações importantes a respeito desse território:

Território é definido como um espaço físico, geograficamente definido, não necessariamente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população, com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade e coesão (social, cultural e territorial). (...) É uma região com características semelhantes, como a colonização feita na década de 1970 por pessoas vindas principalmente do Sul e do Nordeste do país. Possui 14% da área do Mato Grosso e cerca de 10% da população total do estado (IBGE, 2000). Sendo que 35% da população total do território está localizada na área rural (17% da população rural do Mato Grosso está localizada no território). Possui uma baixa densidade demográfica (1,9 habitantes/ Km²). Em geral o Território é formado por pequenos municípios ao redor de três centros principais: Alta Floresta, Garantã e Colíder. Os municípios se encontram com elevado grau de pobreza e problemas sociais, o que limita a capacidade de crescimento do território. (...) Nesses 16 municípios, a agricultura familiar possui grande importância econômica e social: representa mais de 84% dos estabelecimentos rurais, existindo mais de 70 projetos de assentamentos da reforma agrária dentro do território. Sendo 84% dos estabelecimentos do território são da agricultura familiar.

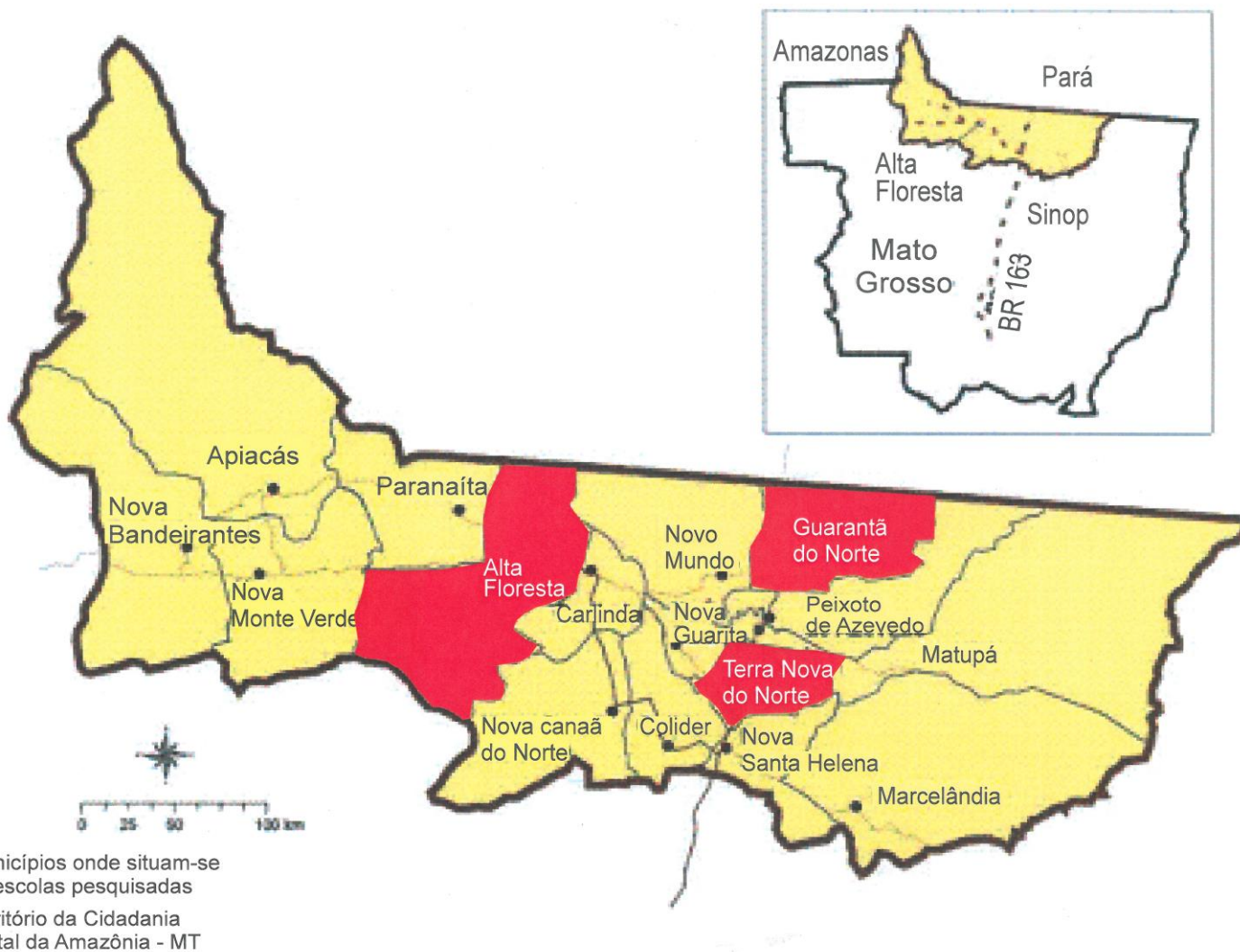
Desse modo, a partir do tempo vivido na roça, no campo durante a infância e, a partir da adolescência, no Território da Cidadania Portal da Amazônia¹³, toda essa abordagem é perpassada por lembranças do vivido, do vivido nativamente (FAVRET-SAAD, 2005), com as marcas trazidas da vida na roça, no campo, na comunidade e na “Escolinha”, e por lembranças que certamente já misturam as marcas do imaginário nativo, e as incorporações da cultura urbana impregnadas pela formação escolar ginásial, secundária, universitária, e pelo tempo vivido em território urbano.

¹³O Território da Cidadania Portal da Amazônia - MT é composto por 16 municípios: Alta Floresta, Apiacás, Carlinda, Colíder, Garantã do Norte, Marcelândia, Matupá, Nova Canaã do Norte, Nova Bandeirantes, Nova Guarita, Nova Monte Verde, Nova Santa Helena, Novo Mundo, Paranaíta, Peixoto de Azevedo e Terra Nova do Norte. O Mesmo compõe a política do Ministério do Desenvolvimento Agrário do Governo Federal, e abrange uma área de 111.167,50 km², tendo como objetivos promover o desenvolvimento econômico e universalizar programas básicos de cidadania por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável. ([HTTP://www.territoriocidadania.gov.br](http://www.territoriocidadania.gov.br), 2013).

2 O CAMPO DE PESQUISA E A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA. A FENOMENOLOGIA HEIDEGGERIANA COMO PERSPECTIVA METODOLÓGICA PARA A INVESTIGAÇÃO

Quanto a saberes alternativos, pode-se levantar a importância da sabedoria, compreendida como conhecimento oriundo mais que tudo da prática, para o qual a coincidência entre o que se diz e o que se faz é óbvia. Está menos interessada em formalizações, do que em compreender a felicidade. Diante da vida, da qual tem, sobretudo, a noção de mistério, reconhece seus limites: sabe sobretudo que não sabe (DEMO, 1995, p, 252).

Meu olhar investigativo a respeito da educação escolar das populações do campo, em específico no Território da Cidadania Portal da Amazônia,



temática articuladora deste trabalho, desde seu início, convidou-me a observar os seus fazeres na perspectiva do Cuidado ontológico no sentido proposto por Heidegger (2009), abordado no primeiro capítulo deste trabalho. Nessa perspectiva, embora a atividade de pesquisa exija certo distanciamento do pesquisador enquanto exercício reflexivo, a pesquisa realizada por mim ocorreu orientada pela perspectiva do “cuidado ontológico” heideggeriano, como ocupação e envolvimento, componente constituidor fundamental do sentido da própria existência, e do próprio saber.

Ao mesmo tempo, os sujeitos estudados apareceram entrelaçados num movimento que Dorneles (1996, p. 1) considera como “manifestação do inédito, do novo, do inesperado, da mudança”. São algumas experiências de educação escolar do campo na Região Amazônica mato-grossense, localizada ao norte do Estado, que ao se apresentarem inovadoras, produzem processos que levam a interrogar a ordem, os modelos tradicionalmente considerados válidos, o instituído, tendo a clareza de que, o que incomoda e desordena, no caso, também se reorganiza em experiências e processos educacionais fecundos. O que pode ser chamado de caldeirão caótico, por vezes, pode ser o que gera a criação e, através de múltiplas interações, proporcionar a “autopoiesis”, a autocriação (MATURANA e VARELA, 1991).

Compreendo, então, que as ambiências das Escolas do Campo podem ser consideradas organismos vivos, que se desenvolvem e ganham significados nos contextos em que estão inseridas. Para Gomes (2000, p, 103),

O contexto onde o real se manifesta é muito mais significativo no seu processo de desenvolvimento do que, propriamente, o fenômeno em si. Isto quer dizer que, ao se pesquisar o fenômeno de maneira “coisificada”, relevado a um plano superior de estudo, não se garante que o real seja pensado, seja captado ou até mesmo, representado. Tal afirmação não retira o entendimento do fenômeno em si, mas o complexifica. Pois, o significado científico e social do fenômeno é estabelecido pelo contexto, isto é, o sentido está mais na teia de relações do que no fenômeno.

Compreendo também, que é pelas relações constituídas, pelas afeições, pelas emoções, pelas energias que brotam de vitalidades e vitalismos (MAFFESOLI, 2010), que criam e autocriam modos de ser escola. Entendo que tudo aquilo que nos afeta e nos emociona, define posturas, tece teias, constituem escolas, umas diferentes das outras, cada qual com a sua constituição própria, alteridades legitimadas pelas participações das singularidades dos sujeitos que a constroem cotidianamente, entrelaçando-se com as condições naturais, culturais, sociais, potencialidades e fragilidades vivenciadas naqueles lugares. Nesse sentido, as Escolas do Campo são construções sociais e históricas, e, por isso, contém as marcas dos sujeitos, das pessoas, que as constituem, e que também são por elas constituídos.

Deste modo, o exercício das singularidades, legitimadas pelas condições de alteridade, não significam isolamento, tampouco a negação de todo o instituído, embora produzam processos de abertura, quase de ruptura com o mesmo. E, assim, constituem espaços de mobilidade para a criação, próprias de cada localidade, que buscam atender as necessidades e interesses comuns, ao se integrarem como coletivos, ao mesmo tempo, tensionarem às redes de relações do instituído. Toda essa movimentação, que não é linear, nem evidente enquanto ideia exigiu enquanto espírito encarnado, prático e investigativo um exercício a partir de um componente muito peculiar expresso por Heidegger (2009, p. 75), em sua fenomenologia, ao se perguntar “O que será que a fenomenologia deve ‘deixar e fazer ver’?”

Justo o que não se mostra numa primeira aproximação e na maioria das vezes, mantendo-se velado frente ao que se mostra numa primeira aproximação e na maioria das vezes mas que, ao mesmo tempo, pertence essencialmente ao que se mostra numa primeira aproximação e na maioria das vezes a ponto de constituir o seu sentido e fundamento.

Essa perspectiva apresentada por Heidegger sugere a escuta sensível, de superfície e do profundo, e a observação atenta como componentes fundamentais para uma investigação fenomenológica, ambos exercitados em minha pesquisa. Por isso mesmo, exigiram inserções de observação e entrevistas como estratégias e técnicas importantes na realização da pesquisa. Mesmo porque, a educação escolar aparece, ao mesmo tempo, como componente exógeno à Floresta Amazônica e endógeno às famílias migrantes para a Região Amazônica Mato-grossense. Nas relações de mútuas imbricações e “circuitos relacionais” (MORIN, 2008a) famílias-Escolas-Floresta Amazônica, há um percurso feito de estranhamentos e esforços para a constituição de projetos educacionais pertinentes.

2.1 O PROBLEMA DE PESQUISA E A UTILIZAÇÃO DA FENOMENOLOGIA HEIDEGGERIANA COMO PERSPECTIVA METODOLÓGICA PARA A INVESTIGAÇÃO

Compreendo que há um profundo liame nas perspectivas das famílias que migraram de diversas regiões do Brasil, principalmente da Região Sul, para a Região Amazônica Mato-grossense, quanto aos anseios de viver em um pedaço de chão, habitar uma pequena porção de terra que fosse própria, uma escola, uma igreja, e de poder conviver comunitariamente. Posso dizer que, nesse aspecto, há significativas semelhanças entre as comunidades formadas durante os processos de colonização da Amazônia Mato-grossense, especificamente nos

municípios de Alta Floresta, Terra Nova do Norte e Guarantã do Norte, municípios onde se localizam as Escolas pesquisadas.

O que pode ter havido, e como de fato houve, foram diferenças e divergências nas concepções e interesses nos processos de colonização, como será melhor apresentado no próximo item. Enquanto Alta Floresta teve um processo de colonização inicial estritamente privado, de cunho mais comercial da terra, Terra Nova do Norte e Guarantã do Norte tiveram processos de colonização via cooperativas, atendendo também a exigências e reivindicações de ordem social, além de contar com a presença mais significativa da figura de posseiros naquela região (Oliveira, 1997).

Há também uma profunda identidade na região Amazônica Mato-grossense, desde sua colonização, quanto à passagem por diversos ciclos econômicos: o cultivo diversificado da agricultura familiar camponesa que, em certo sentido, continua no conjunto dos municípios do Portal da Amazônia, embora com organização fragilizada; ciclo de cultivo de culturas perenes do café e guaraná, hoje existe como atividades desenvolvidas apenas por organizações especializadas em seu cultivo; ciclo extrativista da madeira de forma indiscriminada, e que na atualidade está sob contínua vigilância, e em alguns municípios, bastante decadente; ciclo extrativista do ouro, sendo que essa atividade voltou nestes últimos anos com a utilização de tecnologias mais potentes, porém não menos agressivas ao meio ambiente; desenvolvimento da pecuária de corte extensiva; e, na atualidade, a mescla da pecuária extensiva de corte, a pecuária leiteira e a entrada impactante da agricultura intensiva de soja e de milho. Ao mesmo tempo, são disseminadas pequenas experiências de agro-florestas, de fruticultura regional, apicultura, agricultura familiar, agricultura de subsistência.

O retorno significativo e intenso das minerações de ouro e outros minérios, em baixadas próximas aos rios e em montanhas, voltaram a provocar alterações graves ao meio biótico. Contudo, a ação de impacto mais contundente, do ponto de vista sócio-econômico e ambiental, refere-se à construção da Hidrelétrica Telespices, parte de um complexo projeto de usinas hidrelétricas a serem construídas no Rio Telespices, o principal rio que forma a bacia hidrográfica dessa região amazônica, a bacia do Telespices. A hidrelétrica será construída na divisa dos estados do Mato Grosso e Pará, e ocupará uma área de 150 km².

Agrega-se a esses, a pavimentação de asfalto, em toda extensão da BR 163, que liga Cuiabá-MT à Santarém-PA, tida como importante projeto de escoamento de *commodities* e outras mercadorias para exportação pelo Oceano Pacífico. Ao citar esses exemplos de projetos, qualificados como de “desenvolvimento”, sublinho que existem importantes transformações e mudanças vivenciadas no campo, em específico no campo situado na

floresta amazônica mato-grossense, lugar em que se encontram as escolas implicadas nesta pesquisa, e, em seu entorno, muitas comunidades ainda constituídas por agricultores familiares camponeses. As ações dos projetos são mais sentidas em relação aos aspectos ambientais e sociais; às atividades econômicas como o estrangulamento das atividades agrícolas mais tradicionais, a expansão da atividade pecuária e a agricultura extensiva (agronegócio); ao retorno das atividades de mineração do ouro; aos aspectos demográficos, com forte fluxo migratório de jovens e de famílias de pequenos municípios para cidades de médio e grande porte. A professora Zirlei Regina Nunes Santos, em entrevista, expressa sua preocupação com a lógica de desenvolvimento proposta para essa região, e já em desenvolvimento, em relação a influência da BR 163, e a entrada desenfreada do agronegócio na região amazônica:

(...) a mudança é visível para nós que estamos acompanhando essa educação, ela é bem visível, tanto é que os nossos jovens, filhos dos primeiros moradores, eles foram embora (Obs. Fala com ênfase). A própria Escola tem o número reduzido de alunos porque não tem mais famílias. As famílias estão indo embora. E agora vai ficar pior ainda porque nós temos a questão do desenvolvimento aí, o asfalto passando por aí, a BR 163. Estamos vendo os grandes produtores chegando, comprando terras. Compram um sítio, compram outro, compram outro. E aqui, os que não estão vendendo, estão alugando as propriedades, alugando para dez anos, para quinze anos, nenhum desses grandes produtores alugam por menos de dez anos. E isso vai gerar o quê? O homem do campo que era proprietário daquela terra vai se tornar um funcionário ou ele vai embora. Aí é que nós temos que achar um meio, uma forma, criar um projeto para a Escola, sólido que ajude a melhorar, que ajude a elevar a estima desse homem e dessa mulher do campo, desses moradores do campo. (Sra. ZIRLEI, Coordenadora Pedagógica e Diretora, 2013).

Os fluxos migratórios do campo para a cidade afetam inclusive, a forma de organização das Escolas do Campo, e muitas vezes, serve de motivação para fechamento de muitas delas. Trago como exemplo a Escola Municipal São Pedro, localizada no Projeto de Assentamento de Reforma Agrária São Pedro, no Município de Terra Nova do Norte, fechada pela Secretaria de Educação do Município no ano de 2010. Esse acontecimento tem grande relevância, porque foi nesta, e a partir desta Escola, que iniciou um processo intenso de estudos e debates a respeito da Educação do Campo no conjunto de municípios da região Amazônica, ao norte do Estado do Mato Grosso, desenvolvendo com significativa pertinência e profundidade a experiência da Pedagogia da Alternância, como mencionado anteriormente. O projeto político-pedagógico dessa Escola passou a ser referência para diversas escolas situadas nos municípios da região.

Percebo, todavia, que uma das questões mais importantes para o novo século que acabamos de ingressar, século XXI, e que, do meu ponto de vista, deve permear todos os

processos educacionais das escolas do campo amazônico, é a exigência de estabelecermos melhores formas de convivência de nós humanos conosco mesmos, e entre nós humanos e a natureza. Ou seja, uma educação ético-político-estética ecologicamente orientada, com a possibilidade de formulação de uma epistemologia agroecológica. Será importante percebermos, que não fomos, para usar um importante conceito heideggeriano, “lançados” em um “vazio demográfico” como pretenderam nos fazer crer os governos militares e as empresas colonizadoras. Ocupamos um lugar em que havia gente indígena, e hoje estamos a pouca distância deles, e com eles precisaremos aprender a conviver. Nesse sentido, Morin (2000, p, 102), orienta para uma “ética da compreensão” e de aprendizagem mútua entre as culturas, quando afirma que, “As culturas devem aprender uma com as outras, e a orgulhosa cultura ocidental, que se colocou como cultura-mestra, deve se tornar também uma cultura-aprendiz. Compreender é também aprender e reaprender incessantemente”.

Será igualmente importante compreendermos que a floresta, embora contenha algumas ameaças endógenas na sua organização originária, no caso da floresta Amazônica a malária, por exemplo, a mesma não se constitui como pura ameaça ou “inferno verde”, como foi fortemente nomeado no processo inicial de colonização, contra a qual devíamos todos lutar. Como sugerem Boff e Souza (2013, p, 1444),

(...) a existência da população migrante na região sempre foi antrópica. Os trabalhadores foram formados no trabalho em oposição à floresta, obrigados a vencê-la enquanto selva para plantar e arrancar mercadorias dos roçados, mal se mantiveram vivos. Várias foram as estratégias criadas para extrair de suas entranhas produtos *in natura* e transformá-los em mercadorias, mal reproduziram suas vidas. Em razão das crises ambientais, são convocados a preservar a biodiversidade, em grande parte ainda desconhecida. Ao mesmo tempo, são desafiados a desenvolver outro modelo de agricultura em que a ecologia seja sua base de orientação prática.

Também, enquanto significado, há fortes indícios de que o bioma amazônico passou quase que despercebido diante das escolas. Essa parece ter sido inclusive a lógica da colonização, a floresta era apenas um meio de conquista e enriquecimento, e para os agricultores camponeses assentados, um lugar para acomodar suas famílias, assegurando terra, trabalho, comida e o sonho de um futuro com prosperidade de um bom pedaço de chão. Para isso, a floresta precisava ser devastada, na maioria das vezes, sem nenhuma utilização e aproveitamento, apenas era queimada, e, portanto, não foi vista como um “Bem” a ser conhecido, inclusive para os humanos melhor conviver com ele, e ser melhor aproveitado.

A menos que estejamos absolutamente convencidos de que a lógica colocada em ação desde a colonização da Amazônia seja de um fatalismo insuperável, temos a necessidade de

nos recolocarmos como presenças de “abertura” no contexto amazônico. E como afirma Morin (2008a, p. 254-255), “A abertura é a existência”. E, ao mesmo tempo, afirma:

A existência é a fragilidade: o ser aberto ou existente está próximo da ruína desde o seu nascimento, ele só pode evitar ou diferenciar esta ruína pelo dinamismo ininterrupto da organização permanente e pelo socorro de uma revitalização exterior. É um senso transitivo, incerto, que sempre precisou reexistir e que desaparece assim que ele deixa de ser alimentado, cuidado, reorganizado, reorganizando (...).

Ao me colocar diante de tais cenários desafiadores, perguntei-me e pergunto-me pela presença da escola no campo amazônico, e tenho me embrenhado no seguinte problema de pesquisa:

1. Para as populações que vivem no campo amazônico mato-grossense, em específico no Território da Cidadania Portal da Amazônia, que perspectivas educacionais escolares se apresentam e vivenciam?
2. Como os espaços sociais das escolas se configuram como lugares de presenças, e que sentido ou sentidos encontram em seus projetos Educacionais?
3. Como os processos educacionais se realizam nos fazeres das políticas públicas?
4. Em quais perspectivas ético-político-estéticas orientam suas ações educativas?
5. E como estão articulados, integrados e entrelaçados tais fundamentos nas concepções e fazeres da Educação do Campo nas escolas envolvidas na pesquisa?

Se entendermos que toda a ação educativa formal, no sentido escolar, constitui-se de intervenções intencionais, institucionalmente orientadas, que se entrelaçam com uma diversidade de outros elementos participativos, intencionais, conjunturais e aleatórios, o processo educacional coimplica sempre um olhar e posicionamento ético-político-estético em suas orientações, e acaba por se debater em perspectivas epistemológicas. É nesse sentido que Freire (2001, p 11), embora não tenha tratado esta questão de forma entrelaçada, manifesta sua convicção a respeito da intencionalidade sempre implicada na educação:

O que quero dizer é que o discurso sobre o enunciado que, ao desvelá-la, destriça ou esmiúça a sua significação mais íntima, expressa ou explícita a compreensão do mundo, a opção política, a posição pedagógica, (...) o sonho em torno desta vida, tudo isso grávida de preferências políticas, éticas, estéticas, urbanísticas e ecológicas de quem o faz. (...) Em verdade, este não é um tema neutro cuja inteligência e cujas consequências práticas sejam comuns a todas ou a todos os que dele falem.

O posicionamento de não-neutralidade indica que há mobilizações que engendram intencionalidades, assim como há intencionalidades que engendram mobilizações. Ao interiorizarem-se nas instituições, produzem modos de vivência, de relações, de perspectivas

no modo de ser-estar-conviver no mundo, que podem afetar interesses, promover conflitos, encantos, sonhos, construir possibilidades.

As perguntas que mobilizaram os propósitos ou minhas intenções investigativas organizaram-se a partir de um modo afetivo e provocador de quem pretendeu investigar algo dentro do qual encontra entrelaçada a própria trajetória de vida, a própria existencialidade, a ação atual de quem pretende ser educador, e o propósito do investigador que pretende compreender os meandros desse tema de estudo. Para isso, envolvi em minha trajetória investigativa três escolas, situadas em municípios que pertencem à região amazônica Mato-grossense, à qual pertenço desde certo momento da transição da infância para a adolescência.

Essas Escolas, a partir da segunda metade da década de 2000, desenvolveram significativos processos de organização de suas propostas educacionais, através de estudos, encontros e reformulação de seus Projetos Políticos Pedagógicos, num esforço de se constituírem em Escolas do Campo, como elas mesmas se autorreconhecem. E por se tornarem experiências positivamente diferenciadas na região é que as escolhi para o meu estudo de doutorado.

As mesmas encontram-se no Território da Cidadania Portal da Amazônia, na Região Norte do Estado de Mato Grosso, onde ficam os Municípios de Terra Nova do Norte e Guarantã do Norte, localizados às margens da BR 163, a aproximadamente 700 quilômetros da capital Cuiabá, chegando na divisa com o Pará, e o Município de Alta Floresta, localizado às margens da Rodovia MT 208, a 830 quilômetros de Cuiabá. As três escolas envolvidas na pesquisa são:

a) **Escola Estadual Terra Nova:** localizada na comunidade Ribeirão Bonito, 10^a Agrovila, Município de Terra Nova do Norte, a aproximadamente quarenta quilômetros da sede do município. Foi criada no ano de 2010, e oferece o Curso de Ensino Médio Integrado em Agroecologia, atendendo alunos do Ensino Médio de diversas comunidades do campo de todo o município. No ano de 2012, passou a atender também uma turma constituída especificamente por estudantes oriundos de diversos municípios vizinhos. A cada ano ingressam duas turmas, uma constituída por estudantes originários das famílias de agricultores das diversas comunidades do município de Terra Nova, e uma constituída por estudantes originários das famílias de agricultores dos municípios vizinhos.



Prédio da Escola Estadual Terra Nova, adaptado do barracão da Associação de Agricultores¹⁴.

Sua forma curricular se organiza pela Pedagogia de Alternância Integrativa Real ou Copulativa¹⁵. A organização por alternância ocorre com uma semana de tempo Escola e uma semana de tempo família, com sistema de semi-internato, uma vez que os estudantes e as estudantes, no momento de tempo escola, fazem todas as refeições e também dormem na Escola. A Escola também tem a Associação das famílias que, juntamente com as cooperativas (Coopernova e Cooperagrepa), têm contribuído, entre outras coisas, no auxílio do financiamento da infraestrutura da Escola, adaptada a partir de um pavilhão da associação de produtores, e para complementação alimentar dos/as estudantes no período de tempo Escola, haja vista que o financiamento da alimentação escolar proveniente do Estado é insuficiente

¹⁴ As fotografias inseridas neste trabalho fazem parte dos arquivos das respectivas escolas pesquisadas, tendo sido autorizado a sua utilização, conforme os Termos de Consentimentos Livres e Esclarecidos.

¹⁵ A caracterização dos três tipos de Pedagogia de Alternância (alternância justa-positiva, alternância associativa, e alternância integrativa real ou copulativa) estão sistematizadas na Tese de Doutorado de João Batista de Queiroz (QUEIROZ, 2004) e no Parecer nº 01/2006 CNE/CEB, este fundamentado na tese de Queiroz.

para esta forma de organização do atendimento escolar.



Barracão da Associação de Agricultores da 10ª Agrovila, no qual foi adaptado o prédio escolar.

O trabalho de adaptação do prédio foi realizado pelos próprios professores da Escola e pelas famílias dos estudantes. Atualmente está em término de construção o novo prédio, através da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, com financiamento do governo federal, via Plano de Ação Articulado – PAR. O ano letivo de 2014 foi iniciado com a ocupação de parte do novo prédio escolar, que já se encontrava pronta.



Novo prédio da Escola Estadual Terra Nova.

b) **Escola Estadual Ouro Verde:** criada oficialmente no ano de 1997 está localizada na Comunidade Ouro Verde, a 25 quilômetros da sede do Município de Alta Floresta. Atende os níveis de Ensino Fundamental – organizado em ciclos de formação humana - Ensino Médio regular – de três anos - e Ensino Médio Integrado – criado no ano de 2007 e organizado em quatro anos, oferecendo o Curso Técnico em Administração Rural. Em 2010, foi criado o Curso Técnico em Agroecologia, também com duração de quatro anos.



Antigo prédio da Escola Estadual Ouro Verde.



Espaço central do novo prédio da Escola Estadual Ouro Verde.

A forma de atendimento é a denominada regular, na qual os estudantes e as estudantes

frequentam todos os dias a Escola, sendo que o Ensino Fundamental é atendido no período matutino, o Ensino Médio no período vespertino, e o Ensino Médio Integrado no período vespertino e dois dias na semana em tempo integral

c) **Escola Municipal de Primeiro Grau Boa Esperança**: localizada na comunidade Santa Luzia, Gleba Redenção-Linha 38, do Município de Guarantã do Norte-MT, e fundada em 26/02/1982, com Lei de criação n° 144-12/08/1983, Lei de nova Autorização n° 545/91, Portaria de Reconhecimento n° 3277/92. A Escola já passou por outros processos de credenciamento. É mantida pela Prefeitura Municipal de Guarantã do Norte, através da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, podendo receber recursos, através de outros órgãos governamentais e demais instituições que queiram investir para a melhoria da educação.



Escola Municipal de Primeiro Grau Boa Esperança.

Por ser uma Escola municipal, atende basicamente o Ensino Fundamental. Contudo, em razão da existência de jovens e adolescentes estudantes pertencentes ao conjunto das comunidades atendidas pela Escola, também atende turmas de Ensino Médio regular como

salas anexas da Escola Estadual Jaime Farina, tendo como organização curricular a pedagogia de Alternância Associativa. Nesta Escola, a alternância está organizada com três dias integrais de tempo escola e dois dias de tempo família. Nos três dias de tempo escola os estudantes realizam as refeições na própria Escola. Também por ser uma Escola nucleada, atende estudantes de diversas comunidades. Os estudantes são transportados, de suas comunidades até a escola, pelo sistema de transporte escolar público.



Sala do laboratório de informática da Escola Municipal de Primeiro Grau Boa Esperança.

No ano de 2009, seus professores participaram de diversos encontros de formação voltados para a Educação do Campo, organizados de forma articulada pela Secretaria Municipal de Educação, Centros de Formação e Aperfeiçoamento de Professores – CEFAPROS, da Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso, e por um grupo de professores da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop. Em 2010, a Escola reconstruiu seu projeto educacional na perspectiva da Educação do Campo e, no ano de 2011, passou a desenvolver com o Ensino Fundamental a Pedagogia da Alternância

associativa¹⁶. A professora Zirlei Regina Nunes Santos, coordenadora pedagógica da Escola Boa Esperança, relata um pouco desse processo quando diz:

E aí, nós começamos a mudar um pouco as características de nossas escolas no campo, tentando transformá-las em Escolas do Campo mesmo. Para que atendesse as necessidades das famílias do campo. Em 2010, além do currículo normal, começamos trabalhar algumas oficinas com o que os alunos gostariam de aprender. Artesanato, música, dança, e cada professor, além de administrar sua área de trabalho de conhecimento, ele se dedicava a uma dessas oficinas. Se ele não sabia como fazer, ele ia atrás de alguém e buscava para ensinar os alunos. E aí, a Escola passou a trabalhar oito horas diariamente, três dias por semana, com os alunos. (Sra. ZIRLEI, Coordenadora Pedagógica e Diretora, 2013).

É nesse sentido que afirmo, que a escolha da Educação do Campo na região amazônica mato-grossense, especificamente no Território da Cidadania Portal da Amazônia, como campo de pesquisa, não resultou, portanto, de uma escolha espontânea ou casual. Desde os anos 2005/2006, a Educação do Campo vem sendo trabalhada nessa região como formação continuada, discutindo os projetos políticos pedagógicos das Escolas, realizando seminários de estudos e debates relacionados a questões curriculares e políticas da Educação do Campo nessa região. No ano de 2013, como continuidade desta caminhada, foi constituído o Comitê Regional Interinstitucional de Educação do Campo – CIPREC Região Norte, abrangendo quase que a totalidade dos municípios do Território da cidadania Portal da Amazônia. Neste mesmo ano, o Município de Guarantã do Norte também constituiu seu Comitê Interinstitucional Municipal de Educação do Campo. A ideia é de que cada município, nessa mesma região, constitua também o seu Comitê, e todos estejam articulados ao Comitê Regional, e este ao Comitê Estadual, de modo que possamos desenvolver um pensamento mais integrado da Educação do Campo na Região Norte de Mato Grosso e no Estado.

Embora tenha ocorrido um trabalho articulado de Educação do Campo na região, os processos de construção das propostas e dos projetos educacionais específicos para as escolas localizadas no campo desenvolveram-se de forma autônoma nas próprias organizações das unidades escolares. Por essa razão, a escolha deste trabalho de pesquisa pelo envolvimento das três escolas, já apresentadas, resultou do entendimento de que, embora elas realizem

¹⁶ Em sua Tese de Doutorado, Queiroz (2004), estabeleceu três classificações da Pedagogia da Alternância no Brasil: alternância justapositiva; alternância associativa; alternância real ou copulativa. Esta mesma classificação foi utilizada no Parecer CNE/CEB nº 01/2006, para regulamentar a Pedagogia da Alternância no Brasil, visto que a mesma ainda não havia sido regulamentada.

projetos educacionais com fundamentos na Educação do Campo, cada uma em particular apresenta características bastante específicas.

A responsabilidade de organizar teórica e metodologicamente o campo empírico da pesquisa, bem como as questões investigativas, num contexto de realidade movediça de experiências de educação escolar do campo exigiu de mim, na condição de investigador, aliadas a uma postura crítica própria da academia, sensibilidade e serenidade no trato com as pessoas envolvidas, não apenas enquanto sujeitos da pesquisa, mas na observação das movimentações de suas vivências nos espaços-tempos da vida no campo amazônico. Suas manifestações são muito mais importantes e maiores do que os recortes deste ou daquele foco de pesquisa. A esse respeito Restrepo (1998, p.18) ressalta:

Cada vez estamos mais dispostos a reconhecer que o tipicamente humano, o genuinamente formativo, não é a operação fria da inteligência binária, pois as máquinas sabem dizer melhor que nós que dois mais dois são quatro. O que nos caracteriza e diferencia da inteligência artificial é a capacidade de nos emocionarmos, de reconstruirmos o mundo e o conhecimento a partir dos laços afetivos que nos impactam.

Ao mesmo tempo, percebi a necessidade de o cuidado ser ampliado visto o campo de pesquisa encontrar-se situado na Amazônia Legal mato-grossense, em um tempo em que se misturam elementos dos processos de colonização originários e projetos econômicos de grande porte sendo projetados, e alguns já em execução, produzindo significativas interferências nos campos, social, cultural, e ambiental.

Em razão das características do problema de pesquisa formulado e o campo empírico envolvido, fiz a escolha pelo método fenomenológico fundamentado em Heidegger para orientar o trabalho de pesquisa e minha própria postura investigativa. Para este autor (2000, p. 27), a “(...) fenomenología no es una ciencia filosófica entre otras, tampoco es la propedéutica de las demás, sino que la expresión ‘fenomenologia’ es la denominación del método de la filosofía científica en general”, sem que haja diferença substancial entre esta e a filosofia como “concepción del Mundo” (Op. Cit., p. 37). A perspectiva da pesquisa fenomenológica em Heidegger (2009, p. 74), significa fundamentalmente,

(...) deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo. É este o sentido formal da pesquisa que traz o nome de fenomenologia. Com isso, porém, não se faz outra coisa do que exprimir a máxima formulada anteriormente – ‘para as coisas elas mesmas’.

Por esta razão, a atitude fenomenológica para o exercício de investigação, conforme salienta Masini (2004, p, 62), precisa ser entendida como

atitude de abertura do ser humano para compreender o que se mostra (abertura no sentido de estar livre para perceber o que se mostra e não preso a conceitos ou predefinições). Estamos livres quando sabemos de nossos valores, conceitos e preconceitos e podemos ver o que se mostra cuidando das possíveis distorções.

A perspectiva de colocar-me em atitude de abertura e escuta, em relação ao tema de pesquisa, já havia sido iniciada antes mesmo do projeto de doutorado. Já nos anos 2005/2006, como dito anteriormente, quando iniciei e desenvolvi continuamente atividades de extensão nessa região em que a pesquisa de doutorado encontra-se situada, participando de encontros de formação continuada com os educadores e educadoras das escolas localizadas nas comunidades do campo, bem como de reuniões de organização política educacional na região e nos municípios, e também nas construções de projetos educacionais. Essa minha inserção contínua é que me deu condição de perceber as movimentações da Educação do Campo nessa região e de poder escolher, para o estudo de pesquisa de doutorado, três Escolas que me permitissem ter uma compreensão de organizações possíveis e viáveis da Educação, suas dificuldades e desafios. Essa, inclusive, é uma das orientações de Heidegger (2002, p, 52), ao tratar de como conceber “o que é uma coisa?”, dentro de uma perspectiva histórica, ao dizer que,

Trata-se (...) de pôr em movimento o íntimo acontecer inicial desta questão, a partir dos seus traços-de-mobilidade mais simples, embora consolidados no repouso, acontecer esse que não se encontra algures em tempos obscuros, mas que está aí, em cada proposição, em cada opinião cotidiana, em cada aproximação em direção às coisas.

Ao mesmo tempo, o estudo a partir dessas Escolas, poderia me permitir a construção de uma visão mais global a respeito das perspectivas educacionais do campo na região.

Compreendo que essa é uma das contribuições da atitude fenomenológica de investigação, ajudar na construção de uma visão de totalidade do que está sendo estudado, sem a pretensão da compreensão total, e como pensa Morin (2008a, p, 141), sem a pretensão de absorver o real a uma lógica explicativa, quando diz que “o real é não aquilo que se deixa absorver pelo discurso lógico, mas resiste a ele. Parece-nos então aqui que o real não se encontra mais somente escondido nas profundezas do ‘ser’; ele jorra também na superfície do estar sendo, na fenomenalidade das emergências”. Também, sem permanecer preso a descrições, avançar para uma compreensão a partir do próprio pesquisador envolvido nas teias

do campo empírico estudado, colocando-me numa atitude também de humildade, na compreensão de que a realidade é sempre maior e mais complexa do que eu possa explicitar em minha compreensão. Por isso, para Demo (1995, p. 250),

A fenomenologia, entre outras pretensões, é uma postura que prima pela modéstia do respeito à realidade social, sempre mais abundante que os esquemas de captação. Em vez de partir de métodos prévios, dentro dos quais se ensaca a realidade, faz o caminho contrário. Primeiro tenta compreender a realidade social em sua intimidade, que reconhece como algo existencial, irreduzível à realidade natural. A partir daí segue a consciência crítica de que os métodos usuais de captação são pobres e empobrecem a realidade captada.

É a partir dessa compreensão que, no exercício de pesquisa deste trabalho de doutorado, fiz uso das experiências e as memórias da minha própria trajetória de vida, que tem sua origem no Campo, na roça, e que traz memórias de experiências e de vivências próprias com a vida e a educação nas escolas localizadas no campo. E essa perspectiva, que parece ser mais subjetiva, segundo Demo (1995, p. 250) não deve ser tratada como sendo menos importante ou como fator perturbante numa escolha metodológica. Para ele,

A subjetividade faz parte da realidade social e não pode ser acolhida metodologicamente como fator perturbante, que não deveria existir. O homem é ator, não consegue observar-se neutramente e estabelece com sua sociedade uma relação muito mais complexa que a formal-lógica da ciência clássica.

É nesse sentido que incluo, junto com as experiências de minha trajetória de vida, a bagagem de percepções acerca da educação do campo, a partir das experiências de trabalhos e estudos com as escolas localizadas no campo na região do Território da Cidadania Portal da Amazônia.

Considero que os estudos e encontros de formação realizados nas escolas, os estudos e exercícios de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos com as mesmas, bem como os encontros de organização e debate político-educacional, constituíram-se em estratégias não-programadas ou sistemáticas da trajetória de investigação realizada. Todas essas atividades fizeram-me escrever, juntamente com as observações realizadas nas escolas durante o tempo de pesquisa propriamente dito, dois cadernos de observações. Essas observações anotadas, com pouca sistematicidade, ajudaram-me na compreensão a respeito dos modos como as escolas foram se constituindo nesses lugares, importância e significados das mesmas, para as comunidades, elementos das perspectivas educacionais em curso, bem como preocupações e dificuldades encontradas em seus projetos educacionais. Como afirma Demo (1995, p. 251), “(...) Do ponto de vista fenomenológico, a base de qualquer pesquisa – sociológica,

psicológica, da ciência natural ou social – é, na verdade, uma interpretação da vida cotidiana”. Ali está a fonte de significados sociais que é central e implícita à pesquisa.

Compreendo que, todo esse exercício de observações, anotadas, debatidas e refletidas, expressa um pouco do que Heidegger (2000, p. 28) afirma, ao falar da fenomenologia como método da filosofia científica:

De acuerdo con esta concepción de la filosofía, esta debe no sólo, y ni siquiera en primer lugar, ser una ciencia teórica, sino que tiene que dirigir, de forma práctica, la comprensión de las cosas y de sus relaciones y las tomas de posición respecto de ellas y ha de regular y gobernar la interpretación del Dasein y de su sentido.

O termo *Dasein* deve ser considerado como central na obra *Ser e Tempo*, inclusive para bem orientar a fenomenologia como método. A dificuldade de ser traduzido e de ser definido nos impele muito mais ao exercício de sua compreensão do que de uma definição. Marcia Sá Cavalcante Schuback, ao introduzir a obra *Ser e Tempo* de Heidegger (2009, p. 26), afirma que é inconveniente compreender *Dasein* “por um entendimento ôntico de ser-no-mundo como circunstancialismo e situacionismo”. Também não deve ser entendido como uma compreensão essencialista da vida, e sim, numa perspectiva de “fazer-se presença para o presente de ser” (p. 31). De forma mais explícita, *Dasein* é um termo que expressa “uma compreensão de ser que não esqueça o imperativo existencial de ‘vir a ser o que se é’, de ser o que se conhece. A necessidade de dar vida a esse apelo de vida do pensamento concentra-se na compreensão da vida fática do homem” (p. 15).

O termo *Dasein*, por ser comumente traduzido como ser-aí, Kahlmeyer-Mertens (2008, p. 20), realiza um esforço de compreensão explicitando o seu sentido.

Heidegger entenderá que ser-aí é uma possibilidade aberta, apenas constituindo seu fenômeno ao existir. É no existir que se é-aí (ou seja, apenas se lançando a esse mundo aí, diante de nós). Assim, o ser-aí é compreendido como a possibilidade de ser para as circunstâncias de um mundo e no constante exercício de existir nesse. Infere-se, portanto, que ser no mundo é mais um cultivo do que uma dada *condição* humana.

Ao seguir essa mesma perspectiva, entendendo mundo tanto como realidade física, quanto movimento de existir Heidegger (2009, p. 75) propõe o conceito fenomenológico de fenômeno, “como o que se mostra, o ser dos entes, o seu sentido, suas modificações e derivados. Pois, o mostrar-se não é um mostrar-se qualquer e, muito menos, uma manifestação. O ser dos entes nunca pode ser uma coisa ‘atrás’ da qual esteja outra coisa ‘que não se manifesta’”. Podemos dizer então, que é o existir que manifesta o ser dos entes.

Por isso, as escolas estudadas no campo amazônico não foram assumidas como entidades previamente dadas, mas estudadas como fenômenos existenciais.

Para atender as exigências do método fenomenológico Heideggeriano na realização da pesquisa de campo propriamente dita, foi necessário realizar movimentações diversas, para além das experiências pessoais, que pudessem estabelecer relações de complementação e diálogos a respeito do fenômeno estudado. Heidegger (2002, p. 23), inclusive nos alerta

que não é de modo algum suficiente referir-nos apenas à verdade e à certeza da experiência cotidiana. Mesmo quando a experiência cotidiana tem em si uma verdade e até mesmo uma verdade peculiar, ela deve ser fundamentada, quer dizer o seu fundamento deve ser apresentado, afirmado e assumido, enquanto tal.

Esta movimentação complementar, por sua vez, permitiu-me alcançar uma visão geral da Educação do Campo no Território da cidadania Portal da Amazônia, e também, as manifestações e expressões mais íntimas de cada escola envolvida na pesquisa.

O exercício da construção de uma visão mais geral, além de considerar minha trajetória de inserção nas escolas, exigiu realizar estudos de diversos documentos, tais como: as Resoluções e Pareceres relativos à Educação do Campo, dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação; o capítulo que trata da Educação do Campo contido no Plano Estadual de Educação do Mato Grosso; as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso; e os Projetos Políticos Pedagógicos das três Escolas pesquisadas. Os estudos desses documentos permitiram-me construir uma visão geral e articulada da Educação do Campo, desde a sua formulação nas estruturas de Estado, até as perspectivas de organização educacional propostas pelas Escolas.

Os estudos desses documentos permitiram-me também pensar e perceber possíveis articulações, cooperações e até mesmo incongruências entre as formulações oriundas das estruturas de Estado e os projetos educacionais pensados pelas Comunidades escolares, muitas vezes expressos em seus projetos político-pedagógicos. Incongruência como a condição que vive a Escola Municipal de Primeiro Grau Boa Esperança, que devido ao número reduzido de estudantes matriculados, está impossibilitada de ter diretor ou diretora, articulador ou articuladora, tendo que a coordenadora Pedagógica, professora Zirlei, acumular os trabalhos dessas três funções. Ao mesmo tempo, esta mesma Escola, acolhe turmas do Ensino Médio, na forma de salas anexas da Escola Estadual Jaime Farina, e não são contabilizados para garantir o quadro de profissionais necessários. Nesse sentido, realizei estes estudos porque considero importante a cooperação e articulação entre as diversas esferas

de governo no atendimento educacional escolar das populações do campo. Além disso, a consistência ou fragilidades das propostas educacionais das escolas quase sempre dependem da forma como estão relacionadas às concepções políticas dessas instâncias estruturais de Estado.

Para adentrar mais na compreensão da organização educacional das Escolas pesquisadas, realizei inserções de observação em cada uma delas. Primeiramente realizei contato por telefone com a Escola Estadual Ouro Verde, de Alta Floresta e a Municipal de Primeiro Grau Boa Esperança, de Guarantã do Norte, isso porque eram mais distantes. Com a Escola Estadual Terra Nova, de Terra Nova do Norte, por eu ter acompanhado sua institucionalização, bem como a construção de seu Projeto, e mantido constantes inserções de acompanhamento, fiz o contato pessoalmente. Esses contatos preliminares realizados com os diretores e coordenadores pedagógicos das Escolas, que já me conheciam pelos trabalhos que já havia realizado na região e até mesmo nas Escolas, foram para explicitar a proposta de minha pesquisa de doutoramento, e solicitar a autorização para realizar observações nas Escolas, e também para realizar entrevistas, que eu considerasse pertinentes, inclusive com eles.

A receptividade dos diretores, coordenadores e coordenadoras, professores e professoras, dos estudantes e das estudantes, e das Escolas em geral, foi muito boa desde os contatos preliminares e continuaram durante as inserções e entrevistas. Por razão do apelo que me foi feito, comprometi-me em retornar após a conclusão do Doutorado, para compartilhar com as comunidades Escolares, os estudos realizados e a compreensão construída a respeito de suas propostas e organizações educacionais escolares. Mas não será somente isso, minha intenção é de estabelecer um permanente diálogo com as mesmas, no sentido de acompanhar e participar continuamente de seus processos de organização e reorganização de seus projetos educacionais e de sua efetivação.

Quanto às inserções de observação, como eu havia tido a autorização prévia dos Diretores, Coordenadores e coordenadoras pedagógicas das Escolas, procurei realizá-las sem comunicar com muita antecedência as datas de minhas inserções. Essa precaução foi para que as escolas não se preocupassem em realizar coisas diferentes, a não ser aquelas mesmas que já estavam programadas no desenvolvimento do calendário escolar “normal”. Com a preocupação de interferir o menos possível nas rotinas das Escolas, tendo a compreensão de que a presença em si mesma já produz interferências, realizei as inserções de uma semana em cada uma das três Escolas pesquisadas, e de um retorno posterior, sem determinação da quantidade de tempo.

Para realizar as observações, eu permanecia na Escola desde a chegada dos estudantes e das estudantes até a sua saída, inclusive almoçava e fazia o lanche com eles. Os retornos tiveram por finalidade observar aspectos específicos percebidos na primeira inserção e que não haviam sido compreendidos suficientemente. Também serviram para realizar entrevistas, já trazendo aspectos percebidos e considerados importantes.

Procurei observar durante minhas inserções nas Escolas, a chegada e a saída dos estudantes e das estudantes pelo transporte escolar, que considero ser de boa qualidade. Esta minha observação positiva em relação à qualidade do transporte escolar é corroborada por diversos professores, dentre os quais o professor Vagner Gervásio, coordenador pedagógico da Escola Estadual Ouro Verde, quando afirma que “tem uma ótima escola, tem transporte escolar, que passa na porta da casa dos alunos. Então, mudou muito para melhor eu acredito (...)” (Sr. VAGNER, Coordenador Pedagógico, 2013). Observei as condições infraestruturais das escolas, os espaços, a qualidade dos ambientes, inclusive dos lanches e refeições. Todavia, centrei-me com ênfase nos modos de organização das relações educativas, nos diversos ambientes das Escolas, não apenas as formais, também aquelas que se apresentavam com certa espontaneidade.

A centralidade da observação nesse aspecto decorreu da própria compreensão a respeito do cuidado heideggeriano, uma vez que, segundo Kahlmeyer-Mertens (2008, p. 29),

(...) o cuidado designa um modo de ser no mundo, maneira de ser si mesmo em cada novo instante; evidenciando que no ser-aí nada está como é, mas que tudo nele seria um esforço por ser. (...) Entretanto, nem sempre esses modos são claros ao ser-no-mundo, que, imerso nas suas ocupações cotidianas, ignora o modo de ser de sua existência e a dos outros, compreendendo tudo como coisas simplesmente dadas (...).

A realização das entrevistas, por sua vez, permitiram aprofundar, pela forma semiestruturada das mesmas, os sentidos mais reflexionados do ser-aí, das presenças nas Escolas. O próprio Heidegger em sua busca pela compreensão do pensamento oriental realizou diversas entrevistas, evidentemente de forma mais dialogadas e problematizadas, com pensadores orientais, principalmente japoneses.

Foi através da realização das entrevistas que consegui acumular um volume maior de informações. Realizei vinte e seis entrevistas, sendo as mesmas gravadas em gravador digital, salvas em computador e transcritas. Na Escola Estadual Ouro Verde, entrevistei o Diretor, um coordenador e duas coordenadoras pedagógicas, uma professora dos anos iniciais, uma professora da área das ciências naturais, um professor bacharel em agronomia e duas

entrevistas com grupos distintos de estudantes; na Escola Estadual Terra Nova, entrevistei o diretor, um coordenador pedagógico, um coordenador do setor de produção que também é professor de Matemática, uma entrevista conjunta com um professor engenheiro agrônomo e um professor técnico em Zootecnia, uma entrevista conjunta com duas professoras, uma da área de linguagem e a outra das ciências naturais, e uma entrevista coletiva com estudantes. Nesta Escola também realizei duas entrevistas individuais com dois estudantes, mas não foram produtivas. E por essa razão, passei a realizar as entrevistas coletivas com os estudantes; na Escola Municipal Boa Esperança, entrevistei, a coordenadora pedagógica que também exercia as funções de diretora e articuladora, um professor da área das ciências agrárias (agroecologia, agricultura familiar e economia solidárias), uma professora do ensino fundamental que trabalhava com turma multisseriada, uma professora de linguagem, um coordenador pedagógico que também era professor de matemática do Ensino Médio, e uma entrevista com grupo de estudantes; por fim, também realizei cinco entrevistas com pais e mães de estudantes. Devo considerar também, que o diretor, uma das coordenadoras pedagógicas e uma das professoras da Escola Estadual Ouro Verde também têm filhos estudantes.

Foram aproximadamente 19 (dezenove) horas de gravação, sendo que a transcrição das gravações constitui-se numa compilação de 289 (duzentas e oitenta e nove) páginas digitalizadas no formato Arial, tamanho 12 (doze), com espaçamento 1,5 (um e meio). As entrevistas não seguiram uma ordenação rigorosa prévia dos entrevistados. Procurei ser mais rigoroso quanto ao querer escutar pessoas de setores diferentes. As entrevistas seguiram um roteiro básico de questões, que compunham uma orientação do trabalho de cada um, da origem e história dos processos de organização da escola, organização atual e rotina da escola, concepção educacional contida no projeto educacional da escola e os componentes que a constituem, o que se valoriza fundamentalmente nas relações educativas na escola, o que se espera dos processos educativos a partir do projeto educacional na escola e para além dela, e a realidade atual do campo em cada município.

Por ser o formato de entrevista semiestruturada, durante a realização das mesmas, além de serem feitas as perguntas básicas do roteiro, sempre havia a possibilidade de se abrir para novas questões suscitadas pelos relatos das pessoas entrevistadas. Procurei também não induzir as respostas, e nem interromper os depoimentos. Em diversas situações retornei às Escolas para compreender melhor aspectos relatados pelas pessoas entrevistadas.

Durante esse tempo ocupado com a pesquisa de doutorado, procurei estar, com muita frequência, inserido no campo empírico, seja pela minha presença mesma nas Escolas, seja

pela minha participação em atividades relacionadas à Educação do Campo na região. Particpei de encontros municipais de Educação do Campo, encontros de formação continuada, organizados pelos Comitês Interinstitucionais da Educação do Campo. Quanto à minha presença nas Escolas, durante esse tempo de pesquisa, tive uma inserção maior na Escola Estadual Terra Nova, por estar mais próxima do ponto de vista da distância física, e por ter um vínculo ético-político-afetivo também mais forte. Na Escola Estadual Ouro Verde, estive em duas inserções, embora tenha participado em outras atividades relacionadas à Educação do Campo em alta Floresta. Na Escola Municipal de Primeiro Grau Boa Esperança, realizei três inserções, além de participar de outras atividades relacionadas à Educação do Campo no Município de Guarantã do Norte, como por exemplo, no Primeiro Encontro Municipal de Educação do Campo.

A busca pela compreensão da Educação desenvolvida com as populações do Campo, no entanto, exigiu tanto uma imersão densa nos modos de viver dessas populações, quanto nas lógicas de organização da vida familiar, social, comunitária e inter-relações institucionais a partir da escola, com o poder público estatal, bem como, com as complexidades existentes entre os modos pelos quais as populações vivem e organizam suas vidas, e os modos pelos quais são organizadas e funcionam as instituições educacionais que as atende. Exigiu, também, a busca pela compreensão das epistemologias (SOUSA SANTOS, 2010) que orientam os modos de pensar, de organizar, de fazer escolas, do estar sendo populações do campo, seus diálogos, intersecções, distanciamentos, entrelaçamentos e coimplicações com às dimensões ético-político-estéticas.

2.2 A PRESENÇA DAS ESCOLAS NO CAMPO AMAZÔNICO MATO-GROSSENSE

Ao pensar a escola, como a conhecemos em sua forma tradicional, uma instituição tipicamente ocidental, me faz pensar que, em sua origem, é estranha à floresta amazônica, ou melhor, em suas origens ambas se desconhecem. Foram os processos de colonização que as colocou em relação de presença. Como afirma Heidegger (2009, p. 79),

É na presença que se há de encontrar o horizonte para a compreensão e possível interpretação do ser. Em si mesma, porém, a presença é ‘histórica’, de maneira que o esclarecimento ontológico próprio deste ente torna-se sempre e necessariamente uma interpretação “referida a fatos históricos”.

Tomo como orientação a perspectiva heideggeriana da presença para compreender as escolas no campo Amazônico Mato-Grossense, em específico no Portal da Amazônia, entendendo que a mesma se dá a partir do final da década de 1970. O processo de colonização da Amazônia, todavia, realiza-se como projeto político-econômico estatal militar nacional desde a década de 1960, mais especificamente, segundo Becker (2004, p. 26), entre 1966 e 1985, quando

O Estado toma para si a iniciativa de um novo e ordenado ciclo de desenvolvimento amazônico, num projeto geopolítico para modernização acelerada da sociedade e do território nacionais. Nesse projeto, a ocupação da Amazônia assume prioridade por várias razões. É percebida como solução para as tensões sociais internas decorrentes da expulsão de pequenos produtores do Nordeste e do Sudeste pela modernização da agricultura. (...) foi percebida como prioritária em face da possibilidade de nela se desenvolverem focos revolucionários. (...) a migração nos países vizinhos para suas respectivas Amazônias que, pela dimensão desses países, localizam-se muito mais próximo dos seus centros vitais, e a construção da Carretera Bolivariana Marginal de la Selva, (...) transformar a Amazônia em um grande lago para facilitar a circulação e a exploração de recursos, (...).

Para atender esse conjunto de prioridades foi preciso colonizar a Amazônia. O conceito colonização, citado por Barrozo (2010, p. 14), o mesmo que está definido no Artigo 5º do Estatuto da Terra, é utilizado como fundamento jurídico pelos governos militares, e compreende que,

Colonização é toda atividade oficial ou particular, destinada a dar acesso à propriedade da terra e a promover seu aproveitamento econômico, mediante o exercício de atividades agrícolas, pecuárias e agro-industriais, através da divisão em lotes ou parcelas, [...], ou através das cooperativas de produção.

Do modo como percebo, são diversas as teorizações que procuram estabelecer as razões a respeito dos processos de colonização da Amazônia, e suas implicações. Do ponto de vista oficial de Estado, governado pelos militares, as justificativas para a colonização intensificada da Amazônia brasileira, assentam-se em três políticas articuladas: de segurança nacional; de integração nacional; e de desenvolvimento nacional. Encontramos em Oliveira (1997, p. 58-59) fragmento da Lei nº 5.173 de 27/10/66, que além de trazer os três componentes políticos, explicita o imaginário construído a respeito da Amazônia como um “imenso vazio demográfico”:

Além dessas características regionais, a Amazônia ainda apresenta os seguintes aspectos que a tornam inconfundível no quadro geral do país:

- um imenso vazio demográfico que se oferece à atenção mundial como possível **área de reserva**, à medida que aumentam as justas preocupações com o fenômeno da explosão populacional;
- uma extensa área de fronteira, virtualmente desabitada, confinando com cinco países estrangeiros e dois territórios coloniais;
- o extrativismo vegetal, como forma ainda predominante de atividades econômicas" (Lei nº 5.173 de 27/10/66)

A visão contida na justificativa oficialmente publicada é problematizada por pensadores em diversos vieses, trazendo enfoques econômicos, imobiliários, agrários, ambientais e étnicos para o debate.

Essa noção de vazio demográfico, amplamente divulgada e publicizada pelos governos militares, evidentemente precisava servir de justificativa aos processos de colonização da Amazônia, visto a presença indígena e de outras populações nessa região. Como explicita Barrozo (2010, p. 15),

Ao norte do Estado de Mato Grosso, a grande área situada nos municípios de Aripuanã, Chapada dos Guimarães¹⁷ e Barra do Garças era considerada pelo governo como um "vazio demográfico". Porém, este espaço considerado "vazio" era povoado por povos indígenas, populações extrativistas, agricultores tradicionais e pequenos fazendeiros, até meados da década de 1960.

Compreendo então, que a construção imaginária do "vazio demográfico" serviu muito mais como força ideológica argumentativa justificadora do que propriamente como as razões que moveram originariamente a ação de colonização.

É necessário, então, buscar outros elementos para a sua compreensão. É necessário averiguar a possibilidade da existência de outros fatores como o étnico, econômico, imobiliário, agrário, etc., aí presentes entrelaçados, complementando-se e ao mesmo tempo conflituando-se. É importante conceber que a presença em condições relativamente básicas de convivência pacífica entre as diversas etnias indígenas e as riquezas naturais aí existentes, já não cabiam em outro projeto que compunha modelos de desenvolvimento muito diferentes. A visão de muitos que ocupavam funções oficiais de Estado em relação aos indígenas, por exemplo, chegava ao nível da perversidade, em face do seu menosprezo e a supervalorização das riquezas naturais aí existentes, como expressa Oliveira em seu texto (1997, p. 171):

¹⁷ Nesse período histórico o Município de Chapada dos Guimarães compreendia o conjunto dos atuais municípios do Norte do Estado de Mato Grosso, até a divisa do Estado de Mato Grosso com o Estado do Pará, como Alta Floresta, Colider, Nova Santa Helena, Marcelândia, Terra Nova do Norte, Nova Guarita, Peixoto de Azevedo, Matupá, Guarantã do Norte, Novo Mundo, entre outros.

(...) Não foram poucas as declarações por parte dos diferentes governos de que representavam um entrave ao desenvolvimento econômico implantado. A revista *Esquema* em 1983 trouxe estampada como manchete a frase: **“Para Custer e Roberto Cruz (na época deputado pelo PDS) índio bom é índio morto”** (ESQUEMA, 1983).

Com esta concepção os governos foram expropriando suas terras para depois entregá-las às empresas agropecuárias e de colonização. Transferiram grupos indígenas sem levar em conta suas tradições culturais. Transformou seus territórios em áreas de garimpagem ou mineração. Cortou-os com estradas para viabilizar os empreendimentos de grupos nacionais e multinacionais (...).

Na relação invertida que nós seres humanos ocidentais passamos a estabelecer com a terra, uma vez que não nos sentimos mais pertencentes a ela e sim, é ela que nos pertence como propriedade, o projeto de colonização da Amazônia, como já foi sinalizado anteriormente a partir de Becker (1984), serviu também como forma de esvaziamento das tensões sociais decorrentes da “saída forçada” dos agricultores camponeses de suas pequenas propriedades desencadeada pela modernização da agricultura, que tem por base a concentração de terras em grandes propriedades e o monocultivo de grandes áreas de soja, algodão, cana-de-açúcar, milho, entre outros. Encontramos em Souza (2004, p. 44), elementos que corroboram com essa perspectiva de análise, ao dizer que,

O Programa de Integração Nacional, sancionado em 1970 pelo Presidente da República, Gen. Emílio G. Médici, entre outros motivos, tinha por objetivo esvaziar as tensões existentes na Região Sudeste, Sul e Nordeste, deslocando grandes contingentes de migrantes. Estes migrantes foram atraídos pela propaganda de terras férteis, de incentivos fiscais e financeiros, justificada pela suposta necessidade de levar *os homens sem-terra para as terras sem homens* (...).

Para muitos, o esvaziamento de tensões agrárias regionais através da migração de famílias para a região Amazônica e a ocupação do “espaço vazio” amazônico, assume uma combinação quase que naturalmente benéfica, como percebemos na afirmação de Schaefer (1985, p. 81), quando afirma que,

Os projetos de Alta Floresta e Paranaíta representam uma solução à migração interna dos pequenos e médios agricultores expulsos do campo para as lavouras mecanizadas. Representam reforma agrária e distribuição de renda. (...) Atenuam desequilíbrios regionais, tendência secular do nosso desenvolvimento. O projeto da INDECO S/A está situado em área abrangida pelo programa Poloamazônia, que somado aos outros programas de investimento da livre iniciativa tornará realidade a ocupação dos espaços vazios da região amazônica.

O projeto de modernização da agricultura, contudo, bem como o modelo agroindustrial, não permaneceu apenas nos limites das regiões Sul, Sudeste e Nordeste. O mesmo também foi estendido para a região amazônica mato-grossense. É perceptível na

paisagem mesma, ao transitar pela BR 163, que corta o Estado de Mato Grosso, de Sul a Norte, bem como nas análises de Oliveira (1997), Becker (2004) e Barrozo (2010), uma organização bastante definida de como as forças econômicas se instalaram e ainda se instalam na Amazônia. Em Barrozo (2010, p. 23-24), encontramos especificamente alusão a essa caracterização de paisagem, quando afirma que,

Projetos de colonização, como Lucas do Rio Verde e Sorriso, atualmente têm uma estrutura fundiária concentrada, predominando os produtores de soja médios e grandes. Os camponeses do projeto original migraram ou então permaneceram, mas trabalhando como assalariados. Parte deles retornou para os locais de origem no Sul do Brasil, onde se filiaram aos movimentos de agricultores sem terra.

No cerrado encontramos as grandes plantações de soja, milho, algodão e cana-de-açúcar, mais recentemente, as agroindústrias de aves, de suinocultura, de calcário e cimento, e na floresta amazônica, grandes fazendas agropecuárias, um universo de indústrias madeireiras, empresas nacionais e multinacionais de mineração e atividades de garimpo. E mais recentemente, complexos de usinas hidrelétricas.

A colonização da Amazônia também teve e ainda tem um forte cunho econômico imobiliário, visto que grandes áreas de terra foram adquiridas por empresas imobiliárias, quase na forma de doação pelos governos que, averiguadas a fundo, são vinculadas a algumas famílias. Como nos apresenta Oliveira (1997, p. 148),

O norte mato-grossense é portador desta diferença histórica. O interesse e a lógica do monopólio privado impôs-se antes de tudo. É por isso que cada parte daquela imensa região, tem “dono”. Sinop é do Enio Pipino, Alta Floresta do Ariosto da Riva, Matupá dos Ometto, Juara do Zé Paraná, etc.

As áreas de terra adquiridas por famílias – empresas imobiliárias, como bem descreve Oliveira (Op. Cit., p. 170), eram imensas, “400.000 ha com a Cotriguaçu, 400.000 ha com a Juruena de João Carlos Meirelles e 200.000 ha com a Indeco de Ariosto da Riva”, e de certo modo, foram pouco repartidas, e em sua maioria tornaram-se grandes fazendas de gado ou de monocultura de soja, algodão e/ou cana-de-açúcar e parques industriais madeireiros.

Essas grandes áreas também serviram para especulação imobiliária como analisa Souza (2004, p. 13):

Entre as empresas que adquiriram estas áreas, muitas mantiveram estes latifúndios como reserva de valor, fazendo especulação fundiária com as mesmas, até o final da década de 70, quando Mato Grosso passou a receber um intenso fluxo migratório, aumentando com isso a demanda por terras por parte dos migrantes e, em conseqüência, valorizando significativamente o preço da terra.

Em meio a tudo isso, encontramos as colonizações de agricultores familiares camponeses, assentados, posseiros e que, na perspectiva de Oliveira (1997, p. 150), “praticam uma agricultura camponesa em áreas de posses, que tem gerado conflitos pela terra, que às vezes, sofrem a intervenção do governo, visando regularizá-las”. E que,

Estas áreas ocupadas por uma agricultura camponesa tem se mostrado mais rentável e equilibrada do ponto de vista de sua sustentação ecológica. Além, é evidente, de apresentar melhor distribuição da propriedade da terra e da renda, formando na região prósperos centros urbanos (OLIVEIRA, 1997, p. 150).

Essa região, que segundo Becker (2004, p, 153-154) compreende terras “cortadas pela estrada Cuiabá-Santarém (BR 163), onde se desenvolve uma frente de expansão de povoamento e produção agropecuária (...) aberta por pequenos produtores do Mato Grosso e Sul do País”, podemos situar parte dela como sendo a do Portal da Amazônia, que inclui os municípios de Alta Floresta, Terra Nova do Norte e Guarantã do Norte, municípios em que estão situadas as Escolas do campo pesquisadas. Por ter sido uma região em que parte dela foi colonizada por empresas imobiliárias privadas e em parte por cooperativas, a mesma se caracteriza por uma diversidade maior de atividades e formas de ocupação espacial, por agricultores camponeses, pecuaristas de médio porte, madeireiras e garimpo.

Essas diferenças já aparecem no próprio processo inicial de colonização, inclusive como divergências e disputas de concepções de colonização, como podemos perceber no relato em Schwantes (1989, p. 173), colonizador de Terra Nova do Norte, quando no início do Projeto de colonização, denominado “Projeto Terranova”, precisava de apoio logístico para definir melhor as áreas onde ficariam as agrovilas e os lotes das famílias a serem assentadas:

Fui até a Indeco onde o clima era um tanto tenso. Logo percebi que ali ninguém concordava com o Projeto Terranova. Sem fazer rodeios, argumentaram que aquele povo do Rio Grande do Sul era um povo pobre, miserável e que a região tinha sido reservada para projetos de colonização nobre. Sem me preocupar com essa argumentação, arranquei deles a licença para a ocupação de três casas. Este apoio para nós era extremamente importante.

Consideradas as diferentes concepções de colonização, diferentes interesses, anseios e perspectivas, há um ponto de articulação em relação à presença das escolas nessa região amazônica: a presença significativa de famílias agricultoras camponesas assentadas, e que passaram a fazer desse lugar, seu lugar de viver e conviver.

2.2.1 A Presença da Escola Estadual Ouro Verde no Contexto de Colonização de Alta Floresta

Alta Floresta teve um processo de colonização fundamentalmente privada, através da Colonizadora Indeco de Ariosto da Riva, e que na visão de Schwantes (1989) tinha uma perspectiva elitista de colonização. Muitos agricultores camponeses, advindos de diversos estados do Brasil, principalmente do Sul e sudeste, adquiriram lotes de terra nesse município. A Indeco tinha como estratégia de colonização a organização de loteamentos com lotes de tamanho menor próximos da cidade e de venda de áreas maiores em lugares mais distantes. Essa forma de organização que o colonizador estabeleceu para Alta Floresta é relatada em entrevista pelo Professor Hélio, diretor da Escola Estadual Ouro Verde:

Ele fazia nos lugares mais próximos da cidade, mais próximo do acesso, fazia lotes de 25 hectares, e nos lugares mais distantes as propriedades eram maiores, mais para o fundo eram áreas maiores. (...) Ele trouxe muitos produtores do Sul, ele fazia as propagandas dele mais lá para o Sul, no Norte do Paraná, que eram produtores de café, então ele queria trazer produtores que já tinham uma aptidão para a vida do campo. E ele até combateu muito o garimpo, né! Tem alguns relatos de atrocidades contra garimpeiros¹⁸, né, ele não queria porque achava que iria prejudicar o pensamento dele. (...) Então, nessa perspectiva aqui, os produtores pensam diferente de agricultores de assentamentos de reforma agrária. (Sr. HÉLIO, Diretor e Pai, 2013).

De certo modo, é como se a história do colonizador permanecesse como “estofó” (CHARDIN, 1978) no imaginário do lugar. Ou como afirma Rosa (1999, p, 4), ao fazer referência a história de Alta Floresta, ”(...) a história do colono é sempre a história do colonizador”, de modo que seus ideários quase se fundem, e como se esse enlace “fosse necessário para a continuidade do projeto”.

A professora Janice, que trabalha com o Ensino Fundamental na Escola Estadual Ouro Verde, nos ajuda entender os modos como as famílias chegaram no processo de colonização em Alta Floresta. Os modos pelos quais desenvolviam suas atividades agrícolas, as dificuldades encontradas, os sonhos frustrados, e de certo modo, os desafios atuais para

¹⁸ A **Saga dos Garimpeiros de Paranaíta** descrita em detalhes por Ribeiro (2001) é um bom registro de atrocidades cometidas: “[...] Receberam um aviso para desocuparem a área por etapas. Isto é, aproximadamente 30 pessoas por vez. Na medida em que saíam da mata, eram apanhados por um grande número de jagunços e alguns policiais fardados. Eram obrigados a entregarem todo o ouro que possuíam ao delegado de Polícia de SINOP, José César Conte e entrar em fila; os documentos pessoais eram queimados sob o pretexto de que documentos do Maranhão e outros estados não valem no Mato Grosso; em seguida eram obrigados a se despirem e deitarem de bruços. Quem não obedecia apanhava ou morria ali mesmo. Qualquer movimento bastava para levar uma rajada. Quase todos os garimpeiros (cerca de 3.500) foram torturados pelos bandidos. Em alguns introduziram o cano do mosquetão ou outros objetos no ânus, outros eram pendurados pelos pés (muitos até morreram), outros eram obrigados a manterem relação sexual com os próprios companheiros. As mulheres eram violentadas na presença dos maridos pelos policiais e jagunços. Chegou ao ponto de colocarem gasolina na vagina e em seguida atear fogo. Davam coices de mosquetão no ventre das mulheres grávidas. Dificilmente alguém passou sem ser espancado [...]”.

manter o ânimo com as atividades agrícolas camponesas das pessoas mais velhas que passaram por dificuldades extremas e dos jovens que, em certo sentido, revivem tudo isso através das memórias relatadas pelos mais velhos:

Porque quando nós chegamos nessa região, meu pai e muitos outros trabalhadores, e até hoje ele não abre mão da rocinha dele, onde planta de tudo na rocinha dele, mas era muito sonho e de repente vinha o pesadelo. Plantava e não tinha para quem vender, quando colhia não tinha mercado. E assim foram vários projetos, e hoje a gente percebe que o agricultor ele está muito desmotivado, desacreditado, está muito difícil reverter essa situação na cabeça dos nossos pais e dos nossos jovens. Então, esse é um dos grandes desafios que a gente tem que vencer. (Sra. JANICE, Professora e Mãe, 2013).

Percebo também nas falas dos professores entrevistados que as famílias reproduziam as formas de organização em comunidades como já viviam na região Sul e Sudeste, que também estava na lógica dos loteamentos feitos pela colonizadora. Em cada loteamento se constituía um centro comunitário, tendo a presença da escolinha, da igreja, de atividades esportivas, e outros. Nessa forma de organização também permeavam, de forma entrelaçada, os valores ético-político-estéticos, que podem ser sutilmente percebidos no relato do professor Hélio, quando afirma que é

Só chegar aqui e viver aqui, não só aqui, mas em outros lugares, Mundo Novo, aqui em Santa Lúcia, Castelo Branco, se for, né, é tudo uma idéia mais ou menos parecida, todo mundo comprou a propriedade pequena, pequeno produtor, às vezes era meeiro, comprou em prestações, pagou e tal. Contudo tem uma realidade um pouco diferente na Comunidade Boa Esperança que é uma região de garimpo, que não foi colonização, as terras não foram legalizadas, a escola até hoje não foi construída ainda porque não tem documento. As áreas lá não têm documento, e é diferente, é um pessoal que veio do Maranhão, veio para o garimpo e acabou ficando por aí e tal. É outra comunidade sabe, não tem nada a ver. A outra Escola que é a Rodrigues Alves, lá é região de assentamento mesmo. (Sr. HÉLIO, Diretor e Pai, 2013).

É perceptível na fala do professor Hélio que a organização estabelecida pela colonizadora e pela cultura originária das famílias vai recebendo outras interferências e de algum modo abre “sulcos” de desestruturação de uma determinada ordem, criando espaços para outras formas de organização ou reorganização, como o surgimento do garimpo que permite o ingresso de outras origens culturais, outras formas de ocupações e de assentamentos. Como afirma Morin (2005b, p. 192), “Uma sociedade humana não pode ser totalmente submetida a uma ordem mecânica programada”. Por isso, até mesmo a forma de organização do atendimento educacional escolar dessas famílias passa por mudanças e reorganizações. No relato da Professora Rosete Tibola Zanzarim, articuladora pedagógica e coordenadora pedagógica na Escola Estadual Ouro Verde, recupera elementos dos processos

de reorganização do atendimento escolar:

Aí tinha as escolinhas municipais, em cada comunidade tinha a sua escola. Só que os alunos estudavam até a quarta série, e a partir daí não tinha mais nada para se fazer! Então, ficavam sem estudar, porque o pai tinha muito serviço no campo. Então, ninguém colocava filho na cidade para estudar, eram raras as pessoas que faziam isso. Aí, aconteceu esse movimento todo de nuclear, que foi onde nasceu aqui a Escola Ouro Verde como núcleo. (Sra. ROSETE, Articuladora Pedagógica, 2013).

A escola dos anos iniciais era componente constitutivo das comunidades do campo amazônico, e quase sempre se tornava o elemento articulador das outras atividades do núcleo comunitário. Ao mesmo tempo, a escolinha que se constituía em centro vital da comunidade, também se limitava a atender até os quatro primeiros anos, naquele tempo, do primeiro grau. A escola mais completa, que atendia todos os níveis, também na lógica da organização da colonização, estava destinada à cidade. Por isso, a maioria dos jovens das comunidades do campo interrompia seus estudos aí, como relata o professor Vagner, coordenador pedagógico do Curso técnico em Agroecologia – modalidade Integrado, da Escola Estadual Ouro Verde, falando de sua própria experiência de vida: “(...) *quando eu morava em outro local que não tinha escola, e por isso perdi dois anos de estudo, porque fiquei com onze e doze anos sem estudar. Então eu comecei em 1995 estudar aqui nessa Escola, então eu conheço praticamente toda a história da Escola*”. (Sr. VAGNER, Coordenador Pedagógico, 2013).

O processo de nucleação do atendimento escolar ocorreu em meados da década de 1990, como afirma a professora Ivanilda, coordenadora pedagógica da Escola Estadual Ouro Verde, “*Até 1996 eram escolinhas, aí foi feita a nucleação né. Aí, a partir da nucleação eu fiquei um tempo fora da educação, e voltei a trabalhar em 1999 na Escola Rio Verde, e só em 2005 é que eu vim trabalhar aqui na Escola Estadual Ouro Verde*”. (Sra. IVANILDA, Coordenadora Pedagógica, 2013).

Há componentes importantes que precisam ser destacados e compreendidos nesse processo. Primeiramente é importante compreender, que a organização originária da colonização e das atividades dos migrantes, haviam passado por importantes mudanças. Muitos agricultores, devido às dificuldades encontradas para desenvolver a agricultura, abandonaram o trabalho da roça para aventurar-se no garimpo em busca de ouro, e outros, buscaram trabalho em outros lugares, de modo geral nas cidades. Com isso, muitas famílias venderam seus lotes, outras famílias que trabalhavam como meeiros ou empregados foram dispensados, de forma que, a organização anterior das comunidades, onde em cada lote havia uma ou mais famílias, passou a ocorrer de vários lotes ficarem concentrados como propriedade de uma família apenas. A partir do relato da professora Ivanilda, é possível

construir uma imagem do que foi esse processo:

Assim foi um baque mesmo, a nossa Escola ali tinha por volta de, eu não estava lá na época, mas tinha em torno de 600 ou 700 alunos, funcionava três períodos. E assim, de repente, começou aquela saída de gente, meu Deus, o que é que vai acontecer agora, né! Aí começou toda aquela especulação, é a qualidade da educação do campo que não está boa, são os pais que vão para a cidade, e por quê? Historicamente isso aconteceu com a minha família, de meu pai ter que ir morar na cidade porque lá no campo não tinha uma escola de qualidade para nós. Mas aí, a gente começou a fazer a análise do que levava realmente as famílias irem embora do campo, era por que a educação não era de qualidade, ou as famílias iam embora porque não dava para se sustentar no campo? A gente começou a discutir que realmente era mais a questão de políticas públicas mesmo. Não tinha incentivo, não tinha motivação para que as famílias continuassem no campo. Então, quando aqui era a monocultura do café, numa mesma propriedade tinha duas ou mais famílias, uma que era dona da propriedade e mais outro morador. Depois, como não dava mais para ficar o dono da propriedade e mais o morador, o morador foi embora. Então, esse morador foi para algum assentamento ou foi para outros lugares. (Sra. IVANILDA, Coordenadora Pedagógica, 2013).

O professor Vagner, coordenador pedagógico da Escola Estadual Ouro Verde, também relata esse processo de êxodo de famílias das comunidades do campo de alta Floresta:

Então quer dizer, diminuí o número de pessoas que viviam no campo, essas pessoas que se foram, a maioria vendeu suas propriedades e foram para o Assentamento São Pedro, no Município de Paranaíta, foram para o Pará e foram para a cidade. Ou alguns retornaram para seus locais de origem, tipo São Paulo, Paraná. As poucas pessoas que sobraram no campo, hoje são seis mil habitantes, em toda a zona rural de Alta Floresta, segundo a Secretaria do Meio Ambiente do Município. (Sr. VAGNER, Coordenador Pedagógico, 2013).

Com a alteração demográfica das comunidades que consistiu na redução do número de crianças e jovens que demandavam por escola, e na esteira das políticas de governo que apontavam para a polarização das escolas, sob o discurso da melhoria da qualidade educacional, foi realizado o processo de nucleação do atendimento escolar também no campo amazônico, inclusive em Alta Floresta. A professora Maria Selma, coordenadora da Biblioteca da Escola Estadual Ouro Verde, fala um pouco disso:

É muito recente, foi nucleada em 1996, com muita resistência das comunidades, que no início eram treze comunidades agregadas. Eram as escolinhas que existiam nas comunidades, aí essas escolinhas foram fechadas, não vou me ater à história de lá, e esses alunos foram todos agregados aqui. E assim, no início o negócio foi complicado porque juntou tudo, e nós tínhamos bastantes alunos, éramos treze comunidades diferentes, no entorno, vindo para cá. (Sra. MARIA SELMA, Coordenadora da Biblioteca, 2013).

Compreendo que esse processo de nucleação, num determinado sentido, passou a dar condições de atendimento escolar à juventude do campo porque permitiu o acesso à escola para além dos anos iniciais de estudo, ao mesmo tempo em que quase a totalidade das

escolinhas localizadas em comunidades do campo foram fechadas, algumas apenas foram mantidas. A pergunta que permanece é se era necessário o fechamento das escolinhas ou se era possível outras maneiras de organizar o atendimento, de sorte que fosse possível manter as escolinhas em cada comunidade, e atender aos estudantes a partir da quinta série em uma das comunidades, integrando as comunidades mais próximas? Até porque, conforme nos relata o professor Vagner, foi muito difícil acolher todos os estudantes no início da nucleação devido à insuficiência de salas de aula:

No início a gente só tinha duas salas de aula, nós tínhamos que estudar no ônibus, estudávamos dentro do ônibus, chegávamos aqui e quando a turma toda chegava, entrávamos no ônibus e o professor dava aula lá porque só tinha duas salas de aula. E também tinha alunos que estudavam no barracão da cooperativa. Então, era desse jeito. (Sr. VAGNER, Coordenador Pedagógico, 2013).

O que ocorreu de forma diferenciada, precisamos reconhecer, é que a nucleação escolar daquelas comunidades do campo de Alta Floresta foi feita intracampo, ou seja, na Comunidade Ouro Verde, atendendo em parte o que recomenda na atualidade a Resolução 02/2008 e o Parecer 03/2008 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CAB/CNE), quando de modo geral, se faziam as nucleações ou em cidades ou em agrovilas.

A Escola Estadual Ouro Verde conduziu-se e desenvolveu-se também por essa trajetória de organização, de muitas situações entrelaçadas no processo de colonização e seu desenvolvimento. Atualmente o campo em Alta Floresta desenvolve fundamentalmente a atividade pecuária, de corte e leiteira, quase que abandonando a diversidade de cultivos, que caracterizam de forma profunda a agricultura camponesa. A professora Janice nos ajuda compreender isso, ao relatar que,

(...) a nossa região não é uma região de assentamento, e, portanto, a realidade é outra, como eu falei anteriormente, antigamente o projeto de colonização fez sítios de 10 (dez) alqueires, então tinha bastante gente. A cada lote tinha uma família, no máximo uma família tinha dois lotes, porque ninguém podia comprar muita terra. Mas, com o passar dos anos, devido a busca de novos horizontes, as pessoas foram se mudando mais, e porque também, antes se plantava feijão, o arroz, o café, com essas culturas assim, culturas perenes para a sobrevivência. Mas aí, devido a esta questão de mercado, de economia, chegou o momento em que essas famílias não conseguiam mais sobreviver dessa forma. Aí foi se buscando outra economia para o município (...). Agora de uns tempos para cá, foi se implantando nas propriedades, dos pequenos, a atividade da pecuária leiteira. A base da economia do nosso município é essa, atividade da pecuária, de corte e de leite, mas o predominante aqui das famílias dos nossos alunos é o leite. (Sra. JANICE, Professora e Mãe, 2013).

As condições econômicas das famílias que vivem no campo Amazônico melhoraram

muito, bem como o acesso aos bens materiais e culturais. Como afirma Souza (2013, p. 70), “Dentre as cidades que se destacaram na Amazônia mato-grossense, Sinop e Alta Floresta serviram de ‘modelo de colonização’ para os demais projetos implantados pela iniciativa privada (...)”. O professor Vagner também fala da melhoria das condições de vida das famílias, e também reclama de algumas fragilidades, quando diz,

A gente tem uma ótima escola, tem transporte escolar, que passa na porta da casa dos alunos. Então, mudou muito para melhor eu acredito, tirando a parte do êxodo rural. Só que também, infelizmente, as pessoas deixaram de plantar. As pessoas só têm uma horta. Mas elas não plantam outras culturas anuais como o milho, feijão, arroz, amendoim, são poucos os agricultores que fazem isso. Até teve um TCC de umas alunas que fez um levantamento da situação da agricultura familiar aqui da região. (Sr. VAGNER, Coordenador Pedagógico, 2013).

Também parece ter ficado algo de nostalgia nas pessoas que fizeram aquela experiência “dos primeiros tempos”, de como era boa a convivência, mesmo com todas as dificuldades e carências vivenciadas, conforme nos relata a professora Janice,

Não existe mais aquela coisa que antigamente tinha muito de se visitar uns aos outros durante a semana. Todo mundo se encontrava na casa do vizinho. Hoje infelizmente não tem mais isso, eu sinto muita falta. Parece que com a chegada da energia elétrica no campo, a televisão mudou muito. As pessoas ficaram muito acomodadas no seu mundinho. Mas tem sim o momento do culto no domingo, as pessoas costumam se encontrar para conversar, bater papo, e é muito gostoso. (...) eu acho que a vida do campo hoje, do campo, ela tem mais conforto que nós tínhamos a quinze ou vinte anos atrás. Isso é fato, é visível. Mas, eu vejo assim, que eu sinto nostalgia quando eu lembro o passado, eu acho que as relações eram mais próximas. (Sra. JANICE, Professora e Mãe, 2013).

A professora Janice, ao mesmo tempo, reconhece a vitalidade da comunidade, da presença significativa de famílias, que continuam a se encontrar nas celebrações religiosas e festas:

Mas falando da comunidade onde eu vivo, por exemplo, é uma comunidade em torno de 35 (trinta e cinco) famílias, ainda há esse entrosamento, se reúnem todos os domingos, festas, para celebração do culto, depois tem aquele momento de vinte minutos, meia hora para conversar, tem a hora de bater um papo, e continua assim. (Sra. JANICE, Professora, 2013).

Para Capra e Steindl-Rast (1991), a comunidade é o lugar inclusive de superação da alienação, uma vez que nos coloca, quase que naturalmente, em relações de convivência mais profunda, tornando as pessoas mais responsáveis umas com as outras. O conviver comum, dimensão fundante da comunidade, constitui-se em lugar de religação e de cultivo da espiritualidade.

2.2.2 A Presença da Escola Estadual Terra Nova no Contexto da Colonização de Terra Nova do Norte

O projeto de colonização de Terra Nova do Norte, chamado na sua origem de “projeto Terranova”, foi realizado pela Cooperativa Agropecuária Mista Canarana Limitada - Coopercana, tendo a sua frente naquele momento o Pastor Norberto Schwantes, que mais tarde seria eleito deputado federal por Mato Grosso. A Coopercana foi criada durante a colonização de Canarana e Água Boa, municípios da região Leste de Mato Grosso, sendo as famílias originárias do Rio Grande do Sul. Conforme Schwantes (1989, p, 153), fazendo referência histórica ao projeto de colonização de Terra Nova do Norte, para dizer que se tratava de uma colonização não privada, afirma que “A colonização seria feita através da Coopercana e não da Conagro¹⁹ para deixar claro que neste projeto não haveria lucro nenhum para ninguém”.

Não posso afirmar se a não lucratividade de fato se realizou, pois não tenho informações se houve alguma relação de prestação de serviços entre Coopercana e Conagro no “projeto Terranova”. Possivelmente o que levou o colonizador Norberto Schwantes a abrir mão de um projeto de colonização estritamente privado, já que havia, juntamente com um sócio, criado a Conagro, é o fato de ter sido pastor Luterano, no início de sua vida religiosa, na região de Nonoai e Tenente Portela/RS, de onde são originárias, em sua maioria, as famílias que colonizaram Terra Nova do Norte. Nas próprias palavras de Schwantes (1989, p, 151),

No início de maio de 1978, ouvimos pelo noticiário das rádios que os índios estavam expulsando os colonos de todas as reservas do Sul do País. Mais de 2500 famílias estavam sendo jogadas à beira da estrada aguardando providências do governo. A expulsão começou pela reserva de Nonoai.

A decisão para que as famílias fossem assentadas nessa região de Mato Grosso, segundo Schwantes (1989, p, 151), foi tomada conjuntamente com o Ministro Rangel Reis, tendo a autorização do Presidente Geisel, que inclusive sugeriu o local que o assentamento poderia ser realizado.

¹⁹ A Conagro foi uma “empresa particular de prestação de serviços”, criada por Norberto Schwantes e Bertoni, para dar suporte aos projetos de colonização realizados por eles. Como afirma o próprio Schwantes (1988, p, 129), “Assim, em outubro de 1975, fundamos a Colonização e Consultoria Agrária – Conagro S/C Ltda, que viria substituir a Coopercol”. A Coopercol foi a cooperativa que desenvolveu diversos projetos de colonização na região leste de Mato Grosso, dentre os quais podemos citar a colonização de Canarana e Água Boa.

Ministro – ponderei – estas famílias são oriundas da terra da mata, elas não conhecem o manejo da máquina agrícola. Os custos de um projeto mecanizado para 2.500 famílias também é muito alto, ademais não temos disponível uma área de cerrado desse tamanho – disse. Depois sugeri que fossem assentadas em áreas de mato, com vantagem de a área poder ser bem menor do que a área mecanizada em região de cerrado. O ministro logo concordou e disse que tinha ponderado isso com o presidente Geisel. Nesse sentido o presidente lhe dissera que, se fosse necessário, poderia dispor de uma área do Exército localizada na região do Rio Peixoto de Azevedo, no Mato Grosso, quase divisa com o Pará. Esta gleba já estava cortada pela BR-163, a Cuiabá-Santarém, e pela rodovia estadual J-1, de acesso à Alta Floresta.

Nos processos de planejamento, embora as condições estruturais fossem definidas previamente pelo governo militar e os diretores da colonização, houve em seu início, elementos que caracterizavam um modelo de colonização mais participativa, de certo modo “consentida e aprovada” por comissão constituída para averiguação do local de assentamento. Além de agricultores, fazia parte da comissão representantes das prefeituras municipais, dos municípios originários das famílias e membros da Igreja Católica. Novamente Schwantes (Op. Cit., p, 156-157), nos relata rapidamente a existência dessa comissão e da viagem para conhecer o lugar onde as famílias seriam assentadas:

O avião estava lotado com as comissões dos agricultores, das câmaras de vereadores e dos prefeitos. Entre os vereadores estavam Nilsom Basso e Arlindo Vanzin, então presidente da Câmara de vereadores de Planalto. Os dois acabaram gostando tanto do projeto, que poucos meses depois abandonaram seus cargos no Sul e mudaram-se com suas famílias para a nossa colônia, onde foram trabalhar como funcionários da Coopercana. Viajou conosco também o Padre Albino Buzatto, antigo vigário de Tenente Portela (...). Também ia na caravana Nerone Campos, como representante do Governo do Rio Grande do Sul.

Evidentemente essa viagem, para além da possibilidade de conhecer a região para onde as famílias seriam assentadas, da parte dos diretores do projeto e do governo se constituía como estratégia de convencimento dos agricultores. Para isso, conheceram os projetos de colonização de Sinop, de Alta Floresta e o projeto Guarapu III, de Serra Dourada, e neste estava sendo inaugurada uma escola com o nome “Padre Albino Buzatto”, um dos integrantes da comissão.

Na mesma viagem feita pela comissão, ao chegar na entrada da área destinada para o assentamento “Terranova”, foi realizado um culto ecumênico, simbolizando a tomada de posse da terra, de certo modo, uma alusão ao antigo povo hebreu, na tomada da posse da “terra prometida”.

(...) Ali no entroncamento uma equipe da Coopercana, chefiada por Elário Wagner, tinha erguido uma grande cruz de madeira e um pequeno altar. Diante desta cruz, padre Albino Buzatto e eu celebramos um culto ecumênico, do qual participaram também os soldados do destacamento militar ali perto. Rezamos a Deus pelo sucesso do empreendimento. Foi um ato muito simples, mas bastante significativo. Representava a tomada de posse de uma área, antes destinada a treinamentos de guerra, que agora seria usada para garantir a paz de milhares de famílias de pobres agricultores (SCHWANTES, 1989, p. 157).

A presença indígena em nenhum momento foi mencionada. Ao contrário, foi silenciada e tornada invisível em todo esse processo. Atualmente, há rumores orais na região a respeito de confrontos entre o exército e indígenas nessa região, durante a abertura da BR163. Nessa linha de pensamento, Oliveira (1997, p. 164-165), comenta a respeito do “contato destruidor dos trabalhadores que construíram a Cuiabá-Santarém no norte do estado, com os povos “gigantes” Panará (também denominados Kreen Akarore) entre tantos outros”. Nas palavras de Sá e Carvalho Marta (2013, p. 28):

Originariamente na região existia a nação dos Kreen-Akarôre índios que habitavam o vale antes da chegada dos colonizadores atuais. Entretanto, movimentos como os da “Marcha para o Oeste” e da “Expedição Roncador Xingu” afastaram os nativos da região promovendo verdadeira limpeza étnica de nações nativas expropriadas da Região de Guarantã do Norte, com o Plano de Integração Nacional (PIN) na década de 70.

As estratégias utilizadas na referida viagem serviram muito bem para convencer os membros da comissão de acompanhamento do projeto, mas não foram suficientes para convencer as lideranças regionais, os demais agricultores, jornalistas e políticos do Rio Grande do Sul, que se debatiam em razão das concepções políticas e ideológicas, relativas ao desenvolvimento econômico, reforma agrária e projetos políticos eleitorais. Em meio a tudo isso, estavam as famílias de agricultores expulsas das reservas indígenas, acampadas no “Parque de Esteio”. Nos relatos de Schwantes (1989), as reações à comissão, no seu retorno de Mato Grosso, foram as mais hostis possível, desestabilizando a confiança das famílias acampadas em relação a seriedade do projeto apresentado.

A desmobilização produzida nas famílias acampadas em Esteio, em relação ao “projeto Terranova” fez com que um número reduzido das duas mil e quinhentas famílias expulsas das terras indígenas do Rio Grande do Sul se dispusesse a migrar para o Norte do Estado do Mato Grosso. De modos que, conforme Schwantes (1989) e a fonte de informações da Confederação Nacional de Municípios (2011) foram assentadas no projeto, mil e sessenta e duas famílias, organizadas em nove agrovilas, em mil e sessenta e dois lotes, que variavam em seu tamanho, entre 50 e 102 hectares, numa área de quatrocentos e trinta e cinco mil

hectares de terra. Embora os documentos oficiais não o digam, nem os relatos do colonizador, nem todas as famílias assentadas na origem do “projeto Terranova”, eram originárias da expulsão das terras indígenas. O que ocorreu, é que no acampamento feito no parque de Esteio, juntaram-se famílias oriundas das periferias urbanas da grande Porto Alegre, que também foram incluídas no projeto de colonização.

As famílias foram transportadas aos poucos para o “projeto Terranova”. No projeto, cada família recebia uma chácara de dois hectares de extensão, com uma casa de madeira, não forrada, coberta com telhas de amianto (“Eternit”), localizadas na agrovila; um lote de terra, cuja distância variava de 5 a 15 quilômetros da agrovila, com a devida reserva legal de mesma extensão do lote, esta em condomínio; uma cesta básica a cada mês, por um ano; teriam também direito a um empréstimo no Banco do Brasil para aquisição de maquinários, equipamentos, animais e infraestrutura para as atividades agrícolas. Mas, as promessas de garantir orientação e acompanhamento técnicos para que as famílias desenvolvessem a agricultura, e a abertura de dez hectares da área de cada lote, aberta com trator, para o cultivo, não foram cumpridas.

A estrutura básica da agrovila era composta por duas avenidas paralelas de três quilômetros de comprimento, com distância de 120 metros uma da outra. Nas laterais externas de cada avenida localizavam-se as chácaras e casas numeradas. Entre as avenidas, no centro da agrovila, localizavam-se a escola, a igreja, o salão de festas, a cancha de bochas, todas construídas com madeira, e o campo de futebol. A infraestrutura comunitária foi construída após a chegada das famílias em cada agrovila.

A escola da agrovila, localizada no centro comunitário, era um grande pavilhão de madeira, coberto por telhas de amianto, sem forro, com portas e janelas feitas de tábua bruta. Havia uma cozinha para preparar a merenda, uma área coberta onde as crianças se reuniam no intervalo para tomar a merenda, uma sala para a direção e professores, e quatro salas de aula. A escola atendia de primeira à quarta série do primário, e somente depois de alguns anos, iniciou o atendimento também dos quatro anos do ginásio. Em cada sala de aula era atendida uma série. As salas eram mobiliadas por bancos e cadeiras individuais, construídos em madeira, para os alunos, uma mesinha de gavetas com cadeira para o (a) professor (a), um quadro para giz de pó, e um armário para guardar os materiais.

Em cada uma das laterais do centro comunitário, entre as duas avenidas até os extremos da agrovila, seguia-se a reserva legal de floresta que, com o passar do tempo, foi destruída e ocupada pelos próprios moradores. Os lotes, afastados da agrovila, totalmente cobertos pela floresta, eram demarcados por marcos, picadas e abertura de estradas apenas em

seus travessões.

A aceitação das famílias e sua vinda para o “projeto terranova” pode ser interpretada como uma movimentação caracterizada por um misto de desespero, sonhos e de não visualização de outras alternativas mais palpáveis e plausíveis no Estado do Rio Grande do Sul; e quem sabe até, pela ausência de alternativas, e naquele momento, ausência de uma organização social e política dos movimentos populares mais consistente, devido fundamentalmente a repressão militar, o que conduziu a um processo de transplantação consentida daquelas famílias para a região Norte de Mato Grosso.

No primeiro ano em Mato Grosso, as famílias encorajadas a fazer suas roçadas nos lotes e derrubar a floresta para realizar suas roças e plantações, e muitas famílias mesmo sem terem saído das agrovilas, foram acometidas por uma verdadeira epidemia de malária. As famílias sequer sabiam o que era e como devia ser tratada aquela doença, e os hospitais eram quase inexistentes na região. Em Schwantes (1989, p. 190), encontramos um relato, narrando suas façanhas de coordenador do projeto de colonização, referência ao momento inicial do surto de malária entre as famílias assentadas, inclusive trazendo depoimentos de alguns agricultores:

(...) o entusiasmo de Aurelino é o mesmo da maioria dos agricultores de terranova, que não desanimou nem mesmo com o surto de malária que chegou a fazer mais de quarenta casos no mês passado. Agora o surto já passou (havia apenas quatro casos na semana passada) e o medo da malária, também:

- “A gente tinha muito medo da malária porque era uma doença desconhecida no Sul. Agora já deu prá ver que dá prá enfrentar ela. Nós conversamos com muita gente de Sinop e Alta Floresta e ficamos sabendo que a malária ataca muito antes das derrubadas, quando tudo é mato e tem muito mosquito. Depois, a coisa melhora”
- diz Lindolfo Metzdorf, que chegou com a primeira turma da agrovila Esteio.

No relato do colonizador, a referência ao surto de malária é feito como se fosse o único, quando na verdade, os surtos prolongaram-se por vários anos consecutivos. Lembro-me bem, que, logo que cheguei a Terra Nova do Norte e passei a morar novamente com minha família, eram comuns os comentários relativos a famílias dizimadas pela malária. Eram comuns os comentários como, “nessa casa morreram tantas pessoas de malária”, ou então, “eu tive mais de vinte malárias”, ou “eu tive mais de trinta malárias”. É possível, que pelo fato das pessoas não conhecerem bem essa doença, não cuidavam adequadamente do seu tratamento para a cura, e a doença retornava antes de ser totalmente curada. Mas também eram comuns as contínuas contaminações.

É possível compreender então, o relatório da Confederação Nacional de Municípios (2011), quando afirma que das chamadas famílias parceleiras, ou seja, das que foram

assentadas originariamente no projeto, em 1981, na Agrovila Esteio, também conhecida por 1ª. Agrovila, só restaram dezesseis famílias e na Vila Xanxerê, também conhecida por 5ª Agrovila, restaram três. As demais voltaram para sua região de origem, ou foram para outros lugares. Como forma de justificção de uma colonização precária, a falta de compromisso ético-político do presidente militar Geisel com essa população, visto que não cumpriu o que prometeu, e por isso, as famílias jogadas à própria sorte, Schwantes (1989, p. 181), que coordenou a colonização, justificou tudo isso afirmando que “(...) muita gente tinha ido para Terranova apenas para receber um lote, vender e voltar para o Sul”. O problema maior, é que os próprios compradores, como a minha família, por exemplo, acreditaram nessa versão por ter sido bastante propagada.

A Senhora Maria Julieta, mãe do estudante Clebson, relatou em entrevista que dois de seus irmãos casados, assentados no “projeto Terranova”, “abandonaram os lotes que tinham recebido, e voltaram pra Planalto com suas famílias pra se tratar das malárias, que estavam quase morrendo” (MARIA JULIETA, Mãe, 2014). A senhora Maria Julieta nos relatou ainda que, ao retornar para Planalto, Rio Grande do Sul, seus dois irmãos com suas famílias foram todos hospitalizados, por estarem muito adoecidos pela malária. E que as famílias nunca mais retornaram para o Mato Grosso, ficando os lotes recebidos no processo de colonização, abandonados.

Também o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Terra Nova (2009, p. 8-9) faz referência à evasão dos parceiros do projeto de colonização de Terra Nova do Norte, e também a respeito do repovoamento com a chegada de outras famílias, que passariam a ser denominadas compradoras.

Em 1981, a agrovila Esteio ficou reduzida a 16 (dezesseis) famílias, e em 2006 encontrava-se com 06 (seis) famílias de pioneiros (logicamente que outras famílias foram povoando esta região ao longo dos anos). Novas levas de colonos foram chegando e a experiência foi ensinando-os a viver (Texto digitado).

Essas famílias, de forma muito semelhante às de outras colonizações em Mato Grosso, vinham em busca de realizações de sonhos, às vezes, muito distintos, conforme descrevo (BOFF 2002, p. 188), no estudo de mestrado, a partir de depoimentos a respeito da colonização na região de Juína-MT:

(...) O processo de colonização, não foi muito diferente de outras cidades do Estado. Organizado por uma colonizadora que tinha domínio sobre uma grande extensão de terra, que era vendida para os imigrantes. Estes, como ilustra muito bem a professora Ivani, vinham em busca do “El Dorado”, do sonho de fazer fortuna, ou às vezes em

busca de um pedaço de terra para prover as condições de sobrevivência (...).

No contexto da colonização de Terra Nova do Norte, a maioria das famílias, quase que a totalidade, vinha de regiões caracterizadas por conflitos de terras e por pequenas propriedades, e que já não atendiam as necessidades das mesmas por serem numerosas. Essa condição as levava em busca de terra em Mato Grosso, como podemos perceber no depoimento do senhor Aurelino Valandro, relatado por Schwantes (1989, p, 190): “Quando me despedi da minha gente lá no Sul, meu pai disse que eu estava partindo para a riqueza. Não é ficá rico que eu quero. É criá meus seis filhos e garantir um lugar pra eles”.

Embora seja possível encontrar informações a respeito do êxodo das famílias assentadas originariamente no “projeto Terranova”, não conheço estudos precisos a respeito, e que possam indicar alguma estimativa mais precisa de quantas famílias voltaram para o Estado de Origem ou migraram para outros lugares. Às indicações apresentadas anteriormente a esse respeito, acrescento uma outra originada de minha vivência na 5ª. Agrovila Terra Nova do Norte: na comunidade onde minha família ajudou a constituir, na sua chegada em Mato Grosso, e onde permanecem até hoje a maioria dos meus irmãos, já não há mais nenhum parceleiro. Todas as famílias que moram lá compraram seus lotes dos que vieram originariamente do Rio Grande do Sul, no processo de colonização.

O que considero importante compreender, é que, o processo de repovoamento das agrovilas também foi intenso. Se havia muitas famílias dispostas a ir embora, havia também outras tantas dispostas a morar em Mato Grosso. De sorte que, quase todos os parceiros que pretendiam vender seus lotes conseguiam. E aos poucos, muitas comunidades se constituíam no entorno das agrovilas. Em meados de 1985 existiam mais de quarenta comunidades formadas, só de denominação religiosa católica, tendo o pároco da Paróquia de Terra Nova do Norte que atender mais de uma comunidade por dia nas celebrações de missa, para poder atender cada comunidade ao menos uma vez por mês.

Essas comunidades constituíam-se num centro comunitário, quase sempre construído em mutirão, a Escolinha para atender as crianças até a quarta série do ensino primário, e que também era utilizada para as celebrações religiosas, reuniões sociais e políticas; uma copa para vender alguns produtos, doces, bebidas em finais de semana e dias de festas ou reuniões; um campo de futebol, e em algumas comunidades, também quadra de voleibol. Nessas comunidades não havia lotes de terra sem moradores. Os poucos lotes que ficavam abandonados pelos seus donos, quase sempre eram ocupados por posseiros, razão pela qual era de se esperar algum conflito ou pendência judicial mais tarde.

Também ocorreram ocupações de áreas de fazendas, que quase sempre estavam apenas demarcadas em mapas, mas não havia nem pastagens nem gado. Alguns anos depois, quando havia uma área significativa aberta, com alguma pastagem formada, eram despejados por policiais e jagunços. Com os despejos ocorridos na primeira metade da década de 1980, o INCRA criou dois projetos de assentamentos: o Assentamento São Pedro, onde foi realizada a primeira experiência de educação do campo em Terra Nova, inclusive organizada com a pedagogia de alternância, e o assentamento da Décima agrovila, onde está hoje situada a Escola Estadual Terra Nova.

A área destinada para reserva ambiental dos lotes de todas as agrovilas, que estava em condomínio, também foi ocupada por famílias que vieram de diversas regiões do país, e por pequenos fazendeiros criadores de gado. O problema é que não havia demarcação física alguma dessa reserva, a não ser nos mapas do projeto. Não havia uma picada com marcos estabelecendo seus limites, não havia nenhuma placa alertando da sua existência. Hoje, a reserva está totalmente ocupada e devastada, e em litígio judicial.

Na década de 1980 surgiu com muita intensidade o garimpo também em Terra Nova do Norte. Aos poucos, os homens abandonavam suas roças e passavam a trabalhar nos garimpos. No final desta mesma década a agricultura em Terra Nova, considerada um forte celeiro na região, havia enfraquecido muito, porque, quase a totalidade das famílias, estava envolvida com atividades relacionadas ao garimpo de ouro.

O abandono da agricultura não foi consequência da pura atração pelo garimpo, como forma de ganhar dinheiro com facilidade, ou na linguagem garimpeira, de “banburrar²⁰” facilmente. O garimpo foi, se não a única, uma das poucas alternativas que restou aos agricultores, devido a grande crise na política agrícola instaurada no Brasil, e em particular em Mato Grosso, a partir da segunda metade da década de 1980. As poucas atividades agrícolas que restaram, nesse período, eram destinadas à subsistência das famílias ou ao abastecimento dos garimpos, onde a comercialização dos produtos era baseada no preço do ouro.

A atividade garimpeira como base de organização do trabalho, da economia e da vida social, alterou profundamente as formas de organização das famílias e das comunidades formadas no processo de colonização. Os homens adultos, em sua maioria, ficavam muitos dias trabalhando nos garimpos, longe de suas famílias, e as mulheres e as crianças não conseguiam manter as atividades agrícolas em sua totalidade. Aos poucos, as famílias foram

²⁰ Expressão usada na linguagem dos garimpos que significa encontrar uma grande quantidade de ouro.

perdendo os hábitos de cultivos das roças, e muitas famílias mudavam-se inteiras para as cidades, e com isso, a atividade agrícola, na forma como era desenvolvida antes, desestruturou-se.

As comunidades também foram se esvaziando, e mesmo com a crise do garimpo ocorrida ainda na primeira metade da década de 1990, quando o presidente Collor de Melo decidiu acabar com o modelo de garimpo mais artesanal, pela derrubada vertiginosa e compulsória do preço do ouro, as comunidades não conseguiram se restabelecer como antes. As formas de organização e interações comunitárias estavam profundamente fragilizadas, e as famílias haviam se desestruturado em relação à organização das atividades agrícolas, o que levou muito mais gente a buscar alternativas de organização de vida e de trabalho em centros urbanos mais desenvolvidos.

Nesse mesmo período, uma política articulada de Estado, desativou quase que totalmente as escolinhas que existiam em todas as comunidades. Em seu lugar, instituiu uma política de nucleação do atendimento escolar em agrovilas e na cidade sede do município. Permaneceram, num primeiro momento, apenas as escolinhas comunitárias onde as comunidades lutaram pela sua permanência, ou onde o sistema de transporte escolar se tornava inviável do ponto de vista físico e/ou econômico.

O que ocorreu na educação em Terra Nova do Norte foi um processo de intervenção exógena na reorganização do atendimento escolar das comunidades do campo, e esse processo manteve-se sem ser questionado ou consistentemente problematizado até a segunda metade da década de 2000.

A partir da segunda metade dessa década, um movimento de trabalho mais organizado, com problematizações mais consistentes a respeito da forma e concepção do atendimento escolar das populações do campo no Município de Terra Nova do Norte iniciou com a Escola Municipal São Pedro, localizada no Assentamento São Pedro. Uma das poucas escolinhas não desativada pela política de nucleação. Nesta Escola, um grupo de professores que havia participado de um curso de formação, realizado pelo Território da Cidadania Portal da Amazônia, no qual um dos assuntos tratados foi a Educação do Campo, desafiou-se a construir um projeto educacional para aquela escola, com os fundamentos da Educação do Campo. Nesse sentido o professor Luzinei Lorenti, professor da Escola Estadual Terra Nova relata que,

Era uma Escola Municipal, que estava em decadência (antes de ter o projeto de Educação do Campo), uma vez que as famílias das comunidades atendidas pela Escola estavam indo embora, e antes de ser uma escola com projeto de educação do campo era uma escola urbanizada, sem nenhuma

característica de Educação do Campo. Então, num determinado momento Ela surge como projeto de Escola de Educação dos povos do campo, com formação ideológica do campo, de amor pela terra. Enfim, que esses jovens ao se formarem um dia pudessem permanecer em suas comunidades ou retornar para suas comunidades. E aí, nessa discussão, lá na Escola São Pedro, na importância dessa formação ideológica, percebendo a necessidade de se construir pessoas com amor pela terra, já se discutia, como seria construir um curso com formação profissionalizante, mas não havíamos pensado a possibilidade de uma Escola Agrícola. Lá não era essa a intenção. Lá, era formar com a ideologia voltada para o campo. Mas, pensávamos um dia criar um curso pós-médio voltado para a formação técnica (Sr. LUZINEI, Coordenador do Setor de Produção e Professor, 2013).

Para isso, passaram a estabelecer diálogos com a Universidade do Estado de Mato Grosso, em especial com o grupo de professores do Departamento de Pedagogia do Campus Universitário de Sinop-MT, sendo eu um dos interlocutores, em que se realizou uma experiência de construção participativa do projeto de um Curso de Pedagogia para qualificar educadores e educadoras do campo, organizado com os pressupostos da Pedagogia da Alternância²¹. Também buscaram articulações com a Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Estadual de Educação, Cooperativas de pequenos agricultores- COOPERNOVA e de agricultores agro-ecológicos - COOPERAGREPA, sindicatos dos trabalhadores rurais, entre outros.

O processo de construção do projeto de Educação do Campo para a Escola Municipal São Pedro iniciou com um estudo diagnóstico da realidade social, cultural e produtiva do Assentamento em que a escola estava inserida. A partir do diagnóstico, passou-se ao trabalho de construção do Projeto Político-Pedagógico propriamente dito. Para isso, foram realizadas muitas reuniões com a participação dos professores e professoras da escola, da universidade, movimentos sociais, estudantes e famílias.

O projeto em construção orientava-se por três diretrizes básicas: (1) a contextualização do projeto educacional quanto à sua concepção e desenvolvimento prático, às realidades naturais, sociais, culturais, produtivas e demográficas do assentamento, em diálogo com as realidades globais; (2) a organização do tempo-espço escolar orientada pela Pedagogia de

²¹ Esse Projeto foi construído de forma participativa, envolvendo professores da UNEMAT, de diversos Campi, e os movimentos sociais ligados ao campo, da região Norte do Estado, e coordenado por mim. Nos encontros participativos mensais, em que se discutiam as concepções do curso, definiam-se as atividades de produção a serem realizadas, e se colocava sob o crivo da crítica coletiva cada passo de construção do projeto e de cada texto do projeto, encaminhado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA para fins de financiamento, tendo sido aprovado. Contudo, a Reitoria da Universidade do Estado de Mato Grosso negou-se a celebrar o convênio junto ao PRONERA, o que inviabilizou a sua execução. A execução desse projeto, com algumas alterações, só iniciou em 2011, com financiamento do MEC, via Plataforma Freire.

Alternância; (3) a mudança do currículo escolar, buscando uma interação na compreensão da realidade e visão de mundo²² com as crianças e jovens das famílias atendidas pela Escola.

À medida que essa proposta educacional foi desenvolvida, com a participação efetiva das famílias dos estudantes e comunidade, articulando a participação das duas redes públicas de ensino, municipal e estadual, das cooperativas de agricultores do município, Coopernova e CooperAgrepa, do sindicato dos trabalhadores rurais, das associações e movimentos sociais do campo, a Escola passou a ser amplamente divulgada como experiência exitosa. Por essa razão, a Escola era convidada a apresentar sua experiência em muitos lugares: na Assembléia Legislativa do Estado de Mato Grosso; em encontros e reuniões da UNDIME²³; em eventos de formação da Secretaria de Estado da Educação, entre outros.

De algum modo, a experiência de construção daquele projeto educacional passou a despertar no seu entorno, nos municípios vizinhos e mais distantes, o interesse por construir propostas semelhantes para as suas escolas localizadas nas comunidades rurais. Por isso, diversos municípios passaram a solicitar a contribuição dos professores da Escola Municipal São Pedro e daqueles que participaram da construção do projeto, para auxiliá-los a construir os seus projetos.

Foi nesse contexto que também foi desenvolvida uma ação de formação continuada em Educação do Campo nessa região, desde o ano de 2007, e, mais sistematicamente, nos anos de 2008, 2009 e 2010, articulando professores da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT campus Universitário de Sinop, os Centros de Formação Continuada – CEFAPROS, da Rede Estadual de Educação e as Secretarias Municipais de Educação do conjunto de municípios da Amazônia legal mato-grossense, transcendendo inclusive o Território da Cidadania Portal da Amazônia.

Mesmo com toda essa movimentação, estudos e debates acerca da Educação do Campo na região, uma decisão isolada do prefeito de Terra Nova do Norte, e sem explicações consistentes, fechou a Escola São Pedro. Aquela mesma Escola que havia sido o ponto principal de articulação para um processo de construção de uma perspectiva educacional

²² A construção do projeto deu-se de forma participativa, com muitos estudos, reuniões e encontros realizados na própria escola durante todo o ano de 2006. A elaboração do projeto foi concluída com a realização de duas assembleias, tendo a participação da comunidade e dos pais dos estudantes daquela escola. A segunda assembleia foi necessária, porque um conjunto de pais sentia-se inseguro com a nova proposta educacional, e por isso não estava de acordo com a execução do novo projeto. Nessa, o projeto foi aprovado pela grande maioria, tendo apenas o desacordo de alguns pais que, mais tarde, através de uma metodologia de envolvimento e compreensão, passaram a ser defensores da nova proposta educacional desenvolvida pela escola.

²³ União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação.

própria para essa região, foi fechada por uma decisão do governo municipal, considerada autoritária pelos professores envolvidos com o projeto da Escola.

Ao mesmo tempo, a idéia que vinha sendo gestada de se construir uma escola de Ensino Médio do Campo, que oferecesse cursos de formação técnica integrada ao Ensino Médio, para atender a formação específica de jovens que pretendessem continuar sua vida no campo, com uma melhor qualificação técnica e humana para desenvolverem suas atividades, passou a ganhar contornos de materialização. O professor Ricardo Martins dos Santos, coordenador pedagógico da Escola Terra Nova comenta a respeito desse processo de construção:

Eu penso, professor Leonir, que essa Escola tem uma criação muito anterior a 2010. Eu penso que essa Escola tem sua criação lá em 2005/2006, quando a gente tinha um grupo de professores na Escola São Pedro, a gente participou de uma discussão sobre Educação do Campo. Nessa discussão, a gente levantou vários princípios da Educação do Campo, e aquele grupo naquele momento, no qual eu fazia parte, o professor Luzinei também na época, aquele grupo se propôs a fazer um trabalho que desse conta ou ao menos chegasse perto do que a Educação do Campo propunha. E eu acho que foi ali que nasceu essa Escola. Porque que foi ali: porque aquele sonho do grupo de professores de fazer uma educação que realmente tivesse sentido para aquelas pessoas daquela localidade, comunidade São Pedro, que é um assentamento rural, então aquele sonho de fazer uma educação diferente durou três anos aproximadamente, quando a gente fez um projeto na época chamado Projeto Viver do Campo, e ele trabalhava com os princípios da Educação do campo aliados à pedagogia da alternância. Mas aí chegou um certo ponto que a gente percebeu que o principal foco da Escola São Pedro era para que os jovens pudessem perceber o meio em que estavam vivendo como espaço ideal para viver, em todos os seus aspectos. Porém, quando a gente se deparou com o Ensino Médio principalmente, a gente percebeu que era preciso algo mais. Que só o Ensino Médio, sem um título, sem uma função mais específica, sem uma formação mais específica, não iria dar conta de fazer com que essas pessoas enxergassem o campo como ele é, e como local para se viver, dessa população. Então, o que a gente começou a pensar em 2009, no início de 2009: que era preciso além dos princípios da Educação do Campo, aliados à pedagogia da alternância, que ele tivesse um foco técnico no Ensino Médio, para que esses estudantes do Ensino Médio não ficassem na propriedade somente por ideologia, mas também aliado à ideologia do campo com a técnica de lidar com a terra. De saber produzir, de saber diversificar a produção (Sr. RICARDO, Coordenador Pedagógico, 2013).

A inquietação dos professores em relação à perspectiva educacional escolar em ação na Escola Municipal São Pedro, que atendia o Projeto de Assentamento São Pedro e comunidades vizinhas, impelia para um processo de transcendência à própria proposta em execução, com acréscimos à sua organização. Como argumenta Mounier (2004, p. 85), “Uma realidade a qualquer outra transcendente não é uma realidade separada e como que sobre ela pairando, mas uma realidade superior em qualidade de ser, que não pode ser atingida por outra em contínuo movimento, sem um salto dialético ou de expressão”. É a respeito desse salto qualitativo que o professor Ricardo comenta:

Aí a gente começou pensar em uma escola para o campo, de ensino médio que desse conta do ensino técnico também. E começamos construir uma proposta escrita, e que inicialmente a gente sempre fez nesse grupo que existe desde 2005, a gente sempre fez primeiro o pedagógico para depois pensar nas outras questões dentro da Escola e de pensar como é que uma escola técnica seria para poder dar conta de responder as questões do campo. Que as pessoas do campo enxergassem sua propriedade de forma diferente, que ali se produzisse renda, que ali fosse bom para viver. Então, aliado o ideológico ao técnico, primeiro construir uma parte pedagógica que pudesse garantir o andamento do dia-a-dia de uma escola, do vai e vem da pedagogia da alternância com toda sua complexidade. Então, pensamos primeiro nisso, e depois fomos pensar na estrutura que funcionaria (Sr. RICARDO, Coordenador Pedagógico, 2013).

No ano de 2009 ocorreu uma reunião, que foi decisiva para a consecução do projeto escolar, conforme relata Oliveira (2012, p, 33):

Em reunião realizada no dia 22 de setembro de 2009, nas dependências da COOPERNOVA, em Terra Nova do Norte, com a presença do Secretário de Estado de Educação, Prefeito do município, presidente da COOPERNOVA, Presidente da COOPERAGREPA, aconteceu uma reunião que definiu a trajetória de criação e funcionamento do Curso Técnico em Agroecologia, a ser desenvolvido na Escola Estadual de Educação Básica Terra Nova. Também estiveram presentes na reunião a Secretária Adjunta de Políticas Educacionais/SEDUC/MT, o Gerente de Educação do Campo/SEDUC/MT, a Assessora Pedagógica da SEDUC/MT em Terra Nova do Norte, o Secretário Municipal de Educação, Vereadores, o Representante do Rotary Club, entre outras autoridades e representantes das comunidades.

Nessa reunião, que participei na condição de gerente da educação do campo da SEDUC-MT, foi decidido que a Escola devia ser construída na 10ª Agrovila, devendo ser oferecido inicialmente o Curso Técnico em Agroecologia na modalidade Médio Integrado à Educação Básica. A Secretaria de Estado de Educação comprometeu-se em garantir as condições básicas para o início do curso e iniciar o projeto para a construção de um prédio novo para a Escola, inclusive com os laboratórios necessários para dar suporte ao curso, e quadra coberta para a prática de esportes; A associação de agricultores da 10ª Agrovila ofereceu como empréstimo o prédio da Associação para a inicialização do curso, e um terreno com uma área de 19,36 ha (dezenove hectares e trinta e seis ares), esse na forma de doação pela comunidade; A Coopernova comprometeu-se em apoiar financeiramente para a reforma do prédio a fim de adequá-lo as condições mínimas de funcionalidade escolar e apoio na alimentação dos estudantes quando o curso fosse iniciado. Todos os que participaram da reunião comprometeram-se de alguma maneira com o projeto da Escola, e todos eles cumpriram na sua execução.

A Escola Estadual Terra Nova veio se constituindo desde sua origem num movimento significativamente participativo, político-socialmente participativo. Decorrente desta sua característica fundamental, e capacidade de diálogos na região, além de atender estudantes

filhos e filhas das famílias agricultoras de Terra Nova do Norte, a Escola também passou a atender estudantes filhos e filhas de famílias de agricultoras do conjunto dos municípios vizinhos, tendo o ingresso de uma turma a cada ano com essa caracterização. E no final do ano de 2013, a Escola formou sua primeira turma de estudantes, tendo sua colação de grau realizada no dia 06 (seis) de dezembro.

2.2.3 A Presença da Escola Municipal Boa Esperança no Contexto da colonização de Guarantã do Norte

Ao pensar a respeito do processo de colonização de Guarantã do Norte, busquei em minha memória a primeira vez que estive lá. Eu já morava a pelo menos três anos com a minha família, onde a comunidade já estava consolidada, e recebido o nome de Comunidade Nossa Senhora do Carmo. Na medida em que a comunidade se estruturou com a escolinha, que também era igreja, com o campo de futebol, também formamos um time de Futebol denominado “União Esporte Clube”. Como considerávamos o time razoavelmente bom, resolvemos participar de um campeonato regional de futebol, e foi devido a um dos jogos desse campeonato que eu estive pela primeira vez em Guarantã do norte. Era praticamente uma vila, mas com muita gente participando daquela atividade esportiva.

Naquele tempo, tudo parecia ser muito distante e os lugares praticamente estavam todos iniciando. Essa sensação de os lugares serem muito distantes decorria fundamentalmente porque as vias de acesso eram muito ruins e os meios de transporte eram poucos. Hoje, do sítio onde eu morava e a cidade do Guarantã, onde naquele tempo fui jogar futebol, consigo chegar de carro em menos de uma hora. Naquele tempo, tivemos que sair bem pela manhã e chegamos em casa tarde da noite.

A sensação de chegar num lugar que parecia estar iniciando não era distorcida. As primeiras famílias trazidas do Rio Grande do Sul haviam chegado em Guarantã do Norte no ano de 1980. Parte do processo de colonização também foi via cooperativa, através da Cooperativa Tritícola de Erechim Ltda – Cotrel, na esteira da política do governo federal militar da década de 1970, que teve por objetivo colonizar a Amazônia. Foram trazidas aproximadamente 1200 (Mil e duzentas) famílias do rio Grande do sul. Conforme Ferreira (2013), faziam parte dessas famílias aquelas que tiveram suas propriedades rurais destruídas pela construção de barragens hidrelétricas, e os filhos dos pequenos proprietários rurais, sócios da Cotrel, cuja dimensão das propriedades eram insuficientes para acolher o número de

filhos que se constituíam em força de trabalho produtiva do núcleo familiar. Encontrei em Magalhães (2010, p, 80), vestígios do que possa ter sido, as motivações, o viver e o sentir das famílias migrantes do Rio Grande do sul, a partir de escutas de depoimentos de alguns migrantes:

A pulverização e o esgotamento das terras dobradas, acidentadas, as enxurradas e o clima frio do sul, como impeditivos à manutenção das famílias; assim como o não cumprimento de compromissos e responsabilidades sociais pela COTREL e o enriquecimento de sua diretoria com as verbas obtidas com a transferência de seus associados de Erechim para Guarantã do Norte, são ressaltados por Sr. Darcy, embora ele abaixe os olhos quando faz esta última crítica. Ao mesmo tempo em que ele valoriza a recriação de grupos de convívio, a partir da chegada a esta região, para amenizar as saudades do sul, materializada tanto na lembrança de fazer o pão, com a esposa, dia e noite sem dormir; como no imperativo de aprender a superar o racismo, pela necessidade de ajudarem e serem ajudados.

Também nessa região de colonização foi desenvolvido pelo INCRA de Mato Grosso, no ano de 1981, o Projeto de Assentamento Braço Sul, onde, segundo Ferreira (2013), foram assentadas 1.300 (mil e trezentas) famílias, sendo parte delas posseiros nessa mesma região; um grande número de famílias de brasiguaios, expulsos das terras onde viviam no Paraguai, e por viverem uma condição de vida e de trabalho fragilizados, tornavam-se vítimas constantes de relação de trabalho escravo; e de outros grupos de famílias advindas de alguns outros municípios do Mato Grosso do sul e Mato Grosso.

Para a realização desse projeto de assentamento foi muito importante a mediação das Irmãs Dominicanas. Segundo Magalhães (2010), a inserção das irmãs no processo de assentamento das famílias foi tanta, que ganharam confiança permanente entre as famílias assentadas, enquanto a confiança depositada em outras instituições como INCRA, Cooperativa, sindicato e partido, estava sempre sujeita a oscilações.

Considero importante lembrar especificamente a respeito da presença das instituições nesses processos de colonização Amazônica, especificamente na região Norte de Mato Grosso, em que o Estado não esteve efetivamente presente, a não ser pelo Exército e na definição das macro-políticas. A presença de apoio, mesmo que fosse espiritual, afetivo, de animação e de mediações interinstitucionais, foi mesmo da Igreja, através das irmãs religiosas, padres, comissão dos Direitos Humanos, entre outros. Eram esses que animavam as famílias a se encorajar, suportando as dificuldades e a se organizarem no sentido de abrir possibilidades de permanecerem, primeiramente para continuarem vivos, e depois para construir melhores condições de vida. Novamente me Magalhães (2010, p. 75), encontramos um relato de dona Ida, que representa de forma palpável essa presença, quando diz:

(...) foi uma grande alegria pra nós. Quando eles deram a notícia que nós podia ficar em cima da terra, que nós ia ganhar a terra e quando nós conseguimos poder ter uma escolinha pras criança. E depois, o padre começou a visitar nós, as primeira missa aqui foi rezada debaixo do mato, mesmo, só limpado um pedacinho, ali debaixo do mato.

Ainda mantenho muito viva a imagem dos núcleos comunitários terem seu início em bosques de floretas virgens, de onde era retirada a vegetação mais baixa, as folhas e os pedaços de madeira secos, ficando um ambiente muito fresco e agradável. Ali aconteciam os primeiros encontros comunitários, os cultos religiosos e festas. Muitas comunidades tiveram seu núcleo comunitário iniciado assim, depois, abria-se uma clareira na mata e iniciavam-se as edificações, que quase sempre eram de madeira bruta e muito simples.

Também havia nessas áreas de terra colonizadas, além das etnias indígenas já expulsas e conduzidas ao Parque Nacional do Xingu, a presença bastante significativa de posseiros. Esses, conforme Magalhães (2010, p, 81), eram os que antecederam os projetos de colonização, “vindos por conta própria, sem apoio de ninguém, pelo contrário, enfrentando com bravura todo tipo de pressão, da polícia, do INCRA”, e que no relato de José Baiano, Maria José e Darcy, eram pessoas que acabavam dando suporte em muitas situações às famílias que chegavam durante a colonização via cooperativa, e em seguida, através do INCRA:

O posseiro foi a nossa primeira escora aqui no Mato Grosso. Na verdade, o posseiro é o homem forte que enfrentou dificuldades muito maiores que nós e que ele esteve aqui antes de nós sem, assim, uma proteção de uma cooperativa, sem a proteção de ninguém. Então, os posseiros, eu acho, no meu entender, que eles são os heróis desta colonização. A não ser, assim, não confundindo posseiros com grileiros. Que hoje nós temos aqui milhões de grileiros que se dizem ser posseiros e que são invasores que estão perturbando a vida das autoridades e de toda a agricultura na região.

Há nesse depoimento uma fina distinção entre posseiro e grileiro, figuras marcadamente presentes nos processos de colonização da região norte de Mato Grosso, muitas vezes confundidos em processos de ocupações e grilagens de terras. Os posseiros são, grosso modo, agricultores que com suas famílias ocupam pequenas áreas de terra devolutas ou improdutivas para desenvolverem a agricultura para garantir a subsistência e o desenvolvimento de suas famílias. Os grileiros, por sua vez, são pessoas ou empresas que procuram se beneficiar e apropriar de grandes áreas de terra, ou pela força bruta, utilizando-se de jagunças e pistoleiros, ou através de documentação dessas grandes áreas por meio de influências ilícitas ou imorais de pessoas que ocupam órgãos ou funções de Estado, e que,

pelas duas formas, Geralmente expulsam pela violência as famílias que por ventura estiverem nas áreas de seus interesses.

A respeito dos posseiros ainda, Magalhães (2010, p, 81) trás depoimentos do Sr. Travessini e de José Baiano, primeiros moradores de Garantã do Norte, que nos ajudam a compreender um pouco mais a respeito das intrincadas e conflituosas relações vivenciadas durante o processo de colonização:

Eles são obrigados a entrar na terra, a aventurar, porque, na região onde moravam, não conseguem nada frente ao poder das grandes fazendas e também de pessoas que não trabalham a terra, diz o Sr. Travessini, como médicos e deputados. Segundo José Baiano, quando se instalam na terra, aí pode chegar alguém para expulsá-los, em nome de colocar outros, vindos de outros lugares. Entre estes está o “picareta”, que é uma minoria que vende os seus direitos, que havia recebido através do INCRA, e que, assim, atrapalha os outros que ainda não conseguiram este mesmo direito (...).

O garimpo também esteve fortemente presente durante toda a década de 1980 e início da década de 1990, em Garantã do Norte. A proximidade com Peixoto de Azevedo, cidade formada fundamentalmente pela atividade de garimpo, e também sendo via de passagem para diversas regiões de garimpo no Estado do Pará, Garantã do Norte teve fortes interferências de problemas de insegurança e violência relacionados ao garimpo, como encontramos em Magalhães (2010, p, 75), a partir do relato de dona Ida:

(...) Eu tinha medo de sair por causa que aqui, naquela época, os primeiros que entraram era tudo pessoal estranho. E como no Peixoto eles matavam muito, era tudo gente brabo. Muitas vezes, a gente passou lá mesmo, tinha dois, três morto lá no garimpo e tudo. Então, a gente tinha medo de sair daqui pra longe e sozinha, eu saio sozinha sempre. E daí sair em casa de gente que a gente não conhece! (...).

O garimpo também produziu fortes impactos negativos relacionados ao meio ambiente, segundo considera Magalhães (2010, p, 85), quando afirma que, “Maria José tem clareza da destruição de rios e peixes, provocada pelo mercúrio, pelos garimpos explorados com máquinas maiores e potentes, cujos donos acabam desrespeitando tudo e todos”. Devido ao intenso trânsito de pessoas, que se deslocavam de garimpo em garimpo, também aumentavam os focos e as contaminações de malária entre os moradores.

No processo de colonização, três pequenos povoados ou vilas se formaram: Garantã do Norte²⁴, tornado município em 1986; a Vila Cotrel, que recebeu o nome da cooperativa

²⁴ O nome foi escolhido por existirem em abundância nas matas da região uma espécie de árvore popularmente conhecida por este nome, o norte foi acrescentado para diferenciar de um homônimo existente no estado de São Paulo.

colonizadora, tornou-se distrito de Guarantã; e um pouco mais tarde, já na segunda metade da década de 1980, constituiu-se o povoado de Novo Mundo, tornado distrito de Guarantã do Norte no ano de 1987, e emancipado no ano de 1996.

O que melhor caracteriza, todavia, a colonização de Guarantã do Norte foram os povoados organizados por Linhas e Comunidades. Embora iniciadas com muita precariedade, as comunidades eram o lócus de fortalecimento e revitalização dos ânimos para continuar a luta pela permanência na terra, arduamente conquistada.

Juntamente com o legado da terra, foi emergindo a esperança de um futuro sempre melhor, mesmo que seja transferido de forma encarnada nas crianças, como encontramos nas falas do Sr. Arcelino, Dona Ida e Maria (Op. Cit. p, 78), quando dizem que “(...) as crianças são a chave do mundo. Pensar nesse legado significa pensar em agir por todos, na necessidade de transmitirmos referências básicas, para que todos tenham um lugar digno, reconhecido e garantido entre os seres humanos (...)”. E por isso, certamente, mesmo que seja a “Escolinha”, ela teve o lugar assegurado em cada comunidade iniciada, e se tornava mais que uma escola para atender crianças, tornava-se também o lugar do encontro, da espiritualidade, da organização social e política da comunidade.

Podemos dizer que, em cada comunidade formada no projeto de colonização, também nascia uma escola, quase sempre construída pelas próprias famílias moradoras na comunidade. O poder público estatal, quando muito, enviava o material básico para a construção do prédio, quando era feito de madeira, porque muitas vezes, era feito de pau-a-pique e coberto por lona plástica, como relata Irene:

(...) Não importavam as dificuldades que nós tínhamos. Então nós não tínhamos materiais necessários, não tinha giz, não tinha quadro. Mas a gente improvisava tudo. Eu me lembro que nosso quadro, aqui, na escola de Guarantã, na primeira escola de Guarantã, foi uma tampa de fogão, que um senhor emendou e foi aproveitado (sic!). Daí, como os alunos eram muitos, só aquela tampa não foi suficiente. Então, o que nós improvisamos foi justamente um plástico, desse plástico para fazer a cobertura de barracos. A gente aproveitou aquele plástico e fizemos o nosso quadro. E muitos professores, até santo, que quebrava em casa, esse santo, usava como giz que nós não tínhamos giz (MAGALHÃES, 2010, P, 94).

Além das carências relativas à infraestrutura básica nas escolas, a constituição de turmas multisseriadas, dificultava ainda mais o trabalho dos professores e professoras que careciam de formação pedagógica e acadêmica universitária específica para poder trabalhar melhor com a complexidade de elementos que compõe a ação educativa em turmas assim constituídas. O problema não estava na multisseriação, e sim, na falta de qualificação dos professores, metodologia e materiais adequados para trabalhar bem com essas turmas. Como

afirma a professora Maria José, “(...) num é fácil essa luta que a gente enfrenta aqui no sítio, com essa turma misturada”, ou como afirmam Rosária e Maria do Nascimento, “Eu acho que a diferença é que o professor do sítio, ele é professor, ele é merendeiro, faxineiro, é tudo dentro da escola, e o da cidade, não (...)”. (MAGALHÃES, 2010, p, 26-98). De todo modo, é no contexto dessas condições que nasce a Escola Municipal de 1º Grau Boa Esperança, na Gleba-Linha 38, Comunidade Santa Luzia, no ano de 1982.

Com o passar do tempo, as comunidades foram se estruturando melhor, e também alteraram suas configurações demográficas e culturais. Como afirma o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de 1º Grau Boa Esperança (2012, p,6). Atualmente a Escola atende comunidades com configurações culturais bastante misturadas:

Essa população que aqui hoje habita este espaço são filhos ou netos de migrantes de diversas regiões do país, mais principalmente da região sul do Brasil, seus pioneiros e posteriormente por migrantes de todas as outras regiões e até mesmo alguns são descendentes de outras regiões do mundo como europeus, asiáticos, africanos, paraguaios, bolivianos e outros.

O processo de reorganização demográfica das comunidades rurais de Guarantã, também serviu de estímulo para a política de nucleação do atendimento escolar na década de 1990. Atualmente a Escola compreende a nucleação de 6 (seis) comunidades, Bom Jesus, Menino Jesus, Sagrado Coração de Jesus, Rainha da Paz, São Camilo e Santa Luzia²⁵, e atende estudantes da Educação Infantil Pré II, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e 19 alunos do Ensino Médio, atendidos através das salas anexas da Escola Estadual Irani Jaime Farina.

²⁵ É perceptível pelo próprio nome das comunidades, a presença forte da Igreja de denominação Católica, no processo de colonização.

3 SENTIDOS E MOBILIZAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO CAMPO AMAZÔNICO MATO-GROSSENSE, EM ESPECÍFICO DO TERRITÓRIO DA CIDADANIA PORTAL DA AMAZÔNIA

Num mundo em agonia, não mais animado por certeza alguma, num mundo que se satisfaz com mistificações, num mundo que, retomando uma vez mais a expressão de René Char, orna “seu crepúsculo com as tintas da aurora da idade de ouro”, num mundo assim, como surpreender o dinamismo em ação na vida diária, dar conta da razão interna que percorre, por vezes de modo desordenado, os pequenos atos criativos vividos dia a dia? (MAFFESOLI, 2008, p. 113).

3.1 SENTIDOS CONSTITUTIVOS NOS MODOS DE SER-ESTAR-CONVIVER-EDUCAR DAS ESCOLAS DO CAMPO NO PORTAL DA AMAZÔNIA

O esforço realizado pela busca de compreensão das perspectivas educacionais das populações que vivem no campo, a partir das condições que o campo oferece em suas diversidades, tomados em relação à presença, conforme Heidegger (2009), tem se constituído como exercício angustiante nesses últimos anos. Por isso, buscar compreender, considerando os espaços físicos, sociais, econômicos e culturais, as propostas educacionais que as escolas engendram e desenvolvem no campo amazônico mato-grossense, em específico no Território da Cidadania Portal da Amazônia, pela pesquisa, pelo compromisso ético-político, profissional e militante, constituiu-se num engajamento fundamental de mobilização da própria angústia.

Para não tornar a angústia um processo de decadência e descaracterização do ser, pela fuga e negação da realidade, foi preciso colocar-me em movimento de compreensão, na perspectiva da cura/cuidado (HEIDEGGER, 2009), pelo envolvimento, engajamento, coparticipação e vivência.

Um dos caminhos teóricos percorridos nessa trajetória, perpassando como um fio ziguezagueando o percurso em caracol, foi na perspectiva da ética da compreensão (MORIN, 2007; 2008b), em que as relações intersubjetivas participam na interioridade da construção científica compreensiva.

A “compreensão” em Morin (2008b, p. 162) ganha estatuto equivalente à ciência, indicando que o “campo da compreensão é tão vasto quanto o do conhecimento humano, pois tudo o que procede por analogia e representação é de natureza compreensiva”. Além do que, na visão do referido autor, a compreensão deve participar de todo tipo de conhecimento:

Nossa atividade cognitiva cotidiana, veremos, funciona conforme uma dialógica de compreensão/explicação. Contudo não se deveria limitar a validade da compreensão ao modo privado das relações intersubjetivas, expulsando-a fora do conhecimento “sério” como um modo pré-racional e sobretudo pré-científico de conhecimento. A compreensão pode e deve participar de todos os modos de conhecimento, inclusive científicos, dos fenômenos humanos. Ela vale não somente como modo de conhecimento psicológico, mas também como modo de conhecimento sociológico. (MORIN, 2008b, p. 162).

As escutas atentas nesse tempo de pesquisa fizeram-me compreender, que a educação escolar foi desejada desde a chegada inicial dos novos moradores migrantes na região amazônica mato-grossense. Certamente já traziam em suas trajetórias de vida algumas experiências/vivências relacionadas à escola, e de certo modo, compunha o imaginário dessa população migrante, a escola como um valor importante, como um organismo que fazia sentido para as suas vidas. Tomo o conceito sentido em Heidegger (2009, p, 138) quando afirma que,

(...) a própria significância, com que a presença sempre está familiarizada, abriga em si a condição ontológica da possibilidade de a presença, em seus movimentos de compreender e interpretar, poder abrir “significados”, que, por sua vez, fundam a possibilidade da palavra e da linguagem.

Ao perceber a importância que esse conceito tem no pensamento de Heidegger, busquei em Kahlmeyer-Mertens (2008, p, 39) que me ajudou um pouco mais no exercício de sua compreensão:

O conceito de sentido é caro ao pensamento de Heidegger, pois, para esse autor, essa experiência diz respeito ao contexto no qual se mantém a possibilidade das coisas se darem em seu ser. Do mesmo modo, sentido é o que orienta o horizonte de realização de um indivíduo, na medida em que esse revela uma perspectiva própria a sua existência por meio da qual construirá seu acesso à aprendizagem.

Mesmo na imagem-experiência da “Escolinha”, os sentidos atribuídos a ela pelas famílias de agricultores, figuravam então no campo do valor simbólico. A escola se tornava o ponto materializado de agregação da vida comunitária, fundamental para as famílias construírem relações afetivas, solidárias, de cooperação e estratégias de organização da vida social e política, inclusive como forma de solucionar problemas ou amenizar as dificuldades encontradas nas condições do novo lugar. Como afirma Rosa (1999, p, 10-11),

A escola tornou-se a extensão da casa do colono onde ele freqüentava com toda a família. Um lugar para ensinar, aprender, rezar, festejar, trabalhar, enfim um lugar para viver e morrer, pois todo e qualquer evento da comunidade era realizado na escola. Esse tratamento dado a população, voltado para o atendimento da

necessidade de união familiar no local de trabalho garantiu a satisfação dos colonos, e por conseguinte o seu total empenho no desenvolvimento da região.

Convenci-me profundamente de que o sentido primeiro e o mais fundamental de todos, para o conjunto das pessoas que se mobilizaram e se mobilizam nas Escolas estudadas, é de que esta instituição não é para eles somente uma instituição, é um organismo que organiza em seu entorno, e em muitos sentidos, a vida da comunidade, a construção participativa de seus projetos de vida individual, social e comunitária, educacional. Portanto, é o ponto de partida do exercício educacional sociopolítico.

As escolinhas das comunidades no campo amazônico, em seu início, não se originaram de uma concepção teórica conceitualmente definida. Tampouco de anseios acadêmicos elaborados. Foi muito mais um exercitar as existencialidades dos encontros comunitários das famílias e do acolhimento das crianças para que fossem ensinadas a ler, escrever e operar os saberes matemáticos elementares. A escola completa, que ensinava o conhecimento das ciências, que servia para formar as pessoas para as profissões “mais importantes”, estava destinada aos núcleos urbanos.

O que espanta, contudo, é de vez em quando nos depararmos com pessoas, que são originárias dessas escolinhas e conseguiram abrir trilhas, acessar a escola completa, a universidade, e alguns se tornaram mestres e doutores. Evidente que para isso tiveram que abrir mão do seu lugar. Alguns, nos quais me percebo incluso, se reencontram com esse lugar, em outro contexto de vida e de sentido atribuído ao campo. É um modo de ser camponês, sem, contudo, poder exercitá-lo em sua condição de “manualidade” (HEIDEGGER, 2009).

Também para as empresas colonizadoras, fossem elas privadas ou cooperativas, a escola fazia algum sentido, visto que destinavam em seus projetos de colonização alguma área para a escola, e às vezes construía o prédio da escola, ao menos nos espaços de urbanização. Digo nos espaços de urbanização porque, no campo Amazônico, em seu processo inicial de colonização, quem construía as “escolinhas” eram as famílias dos próprios agricultores. Até mesmo o poder público Estatal, no máximo, chegava como “colaborador”, “doando” parte dos materiais para a construção das mesmas.

Para que não reforcemos a histórica dicotomização educacional, na relação campo e cidade, e nem dicotomizemos às avessas as condições vividas pelas escolinhas das comunidades do campo amazônico, precisamos complexificar sua compreensão. Morin (2008a, p, 456), por compreender que a complexidade “está na base” da organização-desorganização, das coisas, e do próprio fenômeno de conhecer, nos orienta que,

A complexidade (...) surge lá onde a unidade complexidade produz suas emergências, lá onde se perdem as distinções e clarezas nas identidades e causalidades, lá onde as desordens e as incertezas perturbam os fenômenos, lá onde o sujeito-observador surpreende seu próprio rosto no objeto de sua observação, lá onde as antinomias fazem divagar o curso das racionalizações...

Posso afirmar, a partir do estímulo complexificador encontrado em Morin, que a “Escolinha” tão querida pelas comunidades do campo amazônico, e pela qual as famílias tanto lutaram, é, e ao mesmo tempo já não é mais, a “Escolinha” que realmente desejam na atualidade. A “Escolinha”, em grande medida, viveu as condições mais palpáveis da integração comunitária e ao mesmo tempo a dupla dicotomização política educacional, na relação campo e cidade. A dicotomização foi dupla porque, num sentido, foi negado ao campo Amazônico a presença da escola básica por inteiro, e noutro sentido, foi negado à presença da “Escolinha” pensar o próprio currículo, que, por isso, “aplicava” um currículo urbanizado. Compreendo, então, que a “Escolinha” foi muito importante porque era o lugar fundamental de encontro das famílias das comunidades do campo amazônico. Ao mesmo tempo ela excluía do seu núcleo pedagógico fundamental, enquanto estudo teórico e metodológico, o que constituía o modo de ser, pensar e fazer das próprias comunidades.

Nessa perspectiva de pensamento, a caracterização da “Escolinha” dentro da comunidade, e a comunidade dentro dela, permanecem como anseio e como esforço político-pedagógico, ao mesmo tempo, que possa dar outro sentido na relação escola comunidade, conforme percebemos na fala da professora Zirlei da Escola Municipal Boa Esperança:

(...) a Escola tem que fazer um trabalho com a comunidade do campo pra tentar mostrar ou tentar levar essa comunidade a compreender qual é realmente a importância da Escola do campo (...) está precisando fazer um trabalho para que a comunidade entenda realmente a função social dela para a Escola, o papel dela, o poder que ela tem, em termos de homem do campo, de família do campo. (Sra. ZIRLEI, Coordenadora Pedagógica e Diretora, 2013).

A professora Janice da Escola Estadual Ouro Verde, que também é mãe de estudante, inclusive diz “que acompanha a mais tempo o trabalho da Escola na condição de mãe do que o tempo de professora”, também ressalta a importância desse entrosamento comunidade e escola, ao mesmo tempo indica a necessidade de continuar avançando, quando afirma:

(...) porque é uma Escola que procura sempre conduzir um trabalho de forma bastante madura, de forma bastante sensata, com esforço e dedicação de todos. Quando eu digo todos, são os professores, os pais que têm um entrosamento muito bom com a Escola, os alunos. E a gente sonha sim (...) que continuemos avançando, que a gente continue nesta caminhada, buscando novas realizações (Sra. Janice, Professora e Mãe, 2013).

O professor Vagner, também da Escola Estadual Ouro Verde, valoriza a participação da comunidade na Escola, contudo pensa que a participação precisa ser melhor planejada, com o sentido de qualificar de forma diferenciada essa participação:

Eu acho que falta nas práticas a gente discutir melhor, trazer mais a comunidade para conversar melhor. Penso que a comunidade confia muito na Escola e quase não participa. Ela participa quando é convocada, tipo assim, para reuniões, para assembleias, para conversar sobre os filhos, e tal. Nisso a comunidade participa bem, para as atividades culturais também, eles vêm mesmo. Mas tipo assim, por exemplo, a construção do PPP, vem uma metodologia e um questionário horrível da SEDUC para a gente, totalmente complicado, muito chato, e os pais praticamente não souberam responder. Quer dizer, não deram autonomia para a gente convidar os pais e usar a nossa própria metodologia para saber o que eles pensam e que escola eles querem (Sr. VAGNER, Coordenador Pedagógico, 2013).

O professor Valter, diretor da Escola Estadual Terra Nova, também fala da importância desse entrosamento comunidade e Escola, e que inclusive seja de mão dupla, onde a Escola na mediação com os estudantes possa ajudar as famílias, e as famílias possam ajudar a Escola e seus filhos estudantes, inclusive para dar sustentação à Pedagogia da alternância, base da organização curricular da Escola, e esta seja uma das bases de sustentação das famílias no campo:

(...) já conseguimos fazer um trabalho de melhor qualidade com as famílias, não perdemos isso de foco, mas nesse ano em específico, como aumentamos significativamente o número de alunos, e o quadro de professores sendo quase que praticamente o mesmo, a sobrecarga de trabalho foi muito grande, e a gente pecou um pouco nessa formação com as famílias. Mas a gente reconhece e entende que a família tem papel fundamental nesse processo. (...) E esse sistema que nós adotamos além dele oportunizar aos jovens e às jovens de permanecerem com suas famílias, conseguem fazer uma ligação daquilo que estudam com a realidade, e levar da Escola para sua realidade, muitos conhecimentos, e da sua realidade para Escola muitos conhecimentos que já têm, e isso faz com que aconteça um intercâmbio muito bom entre a Escola e a realidade vivida. E isso possibilita que já apliquem os conhecimentos que vão acumulando, os estudos que vão fazendo aqui na Escola, muitos deles e muitas delas já conseguem aplicar isso, já conseguem reverter em resultados lá para a família (Sr. VALTER, Diretor, 2013).

O professor Luzinei, também da Escola Estadual Terra Nova, nos fala da importância da família como um dos elos fundamentais no “tripé” que compõe o processo formativo dos adolescentes e jovens da Escola, tendo como base organizacional a pedagogia de alternância:

Na Escola, a gente tem falado que na alternância, considera o tripé da formação profissional do estudante, que é a família, o estudante e o professor. A gente coloca que é o tripé de sustentação. Esses três têm que estar em sintonia, e quando um desses elos não está andando bem, dificulta na formação dos estudantes. Porque a gente acredita que tendo esses dois elos, de formação profissional dos estudantes, com a participação dos professores contribuindo e a participação da família, e essa família dê condições para que esses jovens possam desenvolver os conhecimentos que estão tendo aqui na escola e possam aplicá-los lá na família, na sua propriedade, tendo abertura da família para que

possam desenvolver e produzir com mais qualidade lá na sua família, conseqüentemente, melhoram a qualidade de vida. (...) Então, essa parceria da família para que as coisas aconteçam, é importante, de modo que, de uma forma ou outra faz com que a família comece assumir parte da formação. Aí, muitos dos conhecimentos que os estudantes absorvem aqui proliferam também lá na família. Porque, desde o manejo de como plantar, de como cultivar, de como controlar os insetos com orientação agroecológica, ele precisa da família. Nós esperamos que os conhecimentos que esses estudantes têm aqui na Escola, eles consigam proliferar lá na sua família e conseqüentemente na sua comunidade (Sr. LUZINEI, Coordenador do setor de produção e Professor, 2013).

A relação escola-estudante-professor-família-comunidade, entrelaçamento constituidor fundamental da “Escolinha” no campo, continua sendo componente imprescindível, sendo buscado ou mantido com muito esforço e empenho pelas atuais Escolas do Campo, integrando nesse processo a exigência de um conhecimento pertinente (SOUSA SANTOS, 2006). Essa preocupação e ocupação com o acontecer educacional focado no presente, que ajude pensar as condições locais com as questões globais, e não como algo para ser vivido somente no futuro, como uma forma de garantir um saber que servirá para o futuro das crianças, adolescentes e jovens, e tampouco para tornar seres úteis a outrem, é que nos leva a pensar o que Maturana e Rezepka (2000, p, 16), recomendam a respeito do propósito da educação escolar, quando afirmam:

Consideremos que o propósito da educação não é o de preparar cidadãos úteis e responsáveis; estes devem resultar do crescer com respeito por si mesmos e com consciência social.

A educação também não deve ser a preparação de crianças para serem úteis à comunidade, mas deve ser o resultado de seu crescer naturalmente integrados nela.

Nesse sentido, a Escola do Campo não seguiria a lógica da necessidade de uma prévia preparação “teórica competente” para ser aplicada posteriormente de forma útil. As aprendizagens desenvolvidas, bem como seu pensar e fazer decorrem de um processo vivido integralmente pelos estudantes entrelaçando seus mundos familiar-escolar-comunitário, desenvolvendo e desenvolvendo-se nelas.

De um modo muito semelhante, Morin (2000, p, 105), nos fala também de uma tríade inseparável e fundamental para a compreensão do gênero humano e para uma perspectiva de desenvolvimento humano:

Assim, indivíduo/sociedade/espécie são não apenas inseparáveis, mas co-produtores um do outro. Cada um destes termos é, ao mesmo tempo, meio e fim dos outros. Não se pode absolutizar nenhum deles e fazer de um só o fim supremo da tríade; esta é, em si própria, rotativamente, seu próprio fim. Estes elementos não poderiam, por conseqüência, ser entendidos como dissociados: qualquer concepção de gênero humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das

participações comunitárias e do sentido de pertencer à espécie humana. No seio desta tríade complexa emerge a consciência.

Para que, no processo educacional, as crianças, adolescentes e jovens cresçam integradas à vida da comunidade, sem ser algo imposto externamente ou artificializado, é igualmente importante que a relação escola-família-comunidade também esteja bem inserida no currículo vivencial da proposta educacional. Essa relação, por isso, não deve constituir-se em um apêndice ou algo externo ao fazer próprio da educação escolar e da organização curricular do seu projeto educacional, e sim, que acompanhe todo o processo educacional de formação humana e capacitação científico-filosófica. Ao mesmo tempo, sem mais a perspectiva de “fixar as pessoas no campo”, construir uma relação de pertença e de respeito para com o campo e seus modos de viver e conviver, como expressa o professor Luzinei Lorenti da Escola Estadual Terra Nova:

A formação deve fazer com que esses estudantes ao sair da Escola, não é forçar para que fiquem lá no campo, porque isso também seria uma forma de opressão, de oprimir a ficar no campo, mas é orientar esse olhar para com o campo. E mesmo que saindo do campo, um dia possa retornar e ter um outro olhar para com o campo. E quem sabe um dia sendo um político, vereador ou prefeito, possa ter esse olhar diferenciado para com o campo. Então, nós esperamos isso dos nossos estudantes, sujeitos que tenham amor pela terra, e consigam olhar para a terra diferente desses outros profissionais que existem em nossa região (Sr. LUZINEI, Coordenador do setor de produção e Professor, 2013).

Esse processo educacional apontado pelos professores e professoras, de modo especial pelo professor Luzinei, traz articulado um debate ético-político-epistemológico, conduzindo para a construção da responsabilidade dos sujeitos que participam dela, numa perspectiva que Morin (1998, p, 71) nos apresenta, quando afirma que,

Uma ética política que se pretenda verdadeiramente humana supõe primordialmente a restauração do sujeito responsável. Lembremos que a eliminação do sujeito por uma elite científica e intelectual foi o delírio de uma subjetividade que se ignorava a si própria. A restauração do sujeito é uma pré-condição para o conhecimento objetivo. (...) A restauração do sujeito comporta a exigência do auto-exame, a consciência da responsabilidade pessoal, e o encargo autônomo da ética (auto-ética).

A constituição dos sujeitos autônomos e responsáveis é possível pelo trabalho educacional que articule a formação e a capacitação, percebido por mim como sendo o segundo importante sentido atribuído à Escola do Campo Amazônico, numa perspectiva que estudantes-famílias-comunidades consigam desenvolver-se bem em todos seus aspectos humanos. E nesse sentido, já não querem apenas a “Escolinha”, e já exercitam a construção de Escolas do Campo amazônico com potencialidades filosófico-científica, técnica e

pedagogicamente qualificadas. O professor Vagner Gervásio, coordenador do Curso Técnico em Agroecologia da Escola Estadual Ouro Verde, nos fala desse processo que se orienta pela melhora da qualidade do trabalho educacional escolar, quando afirma:

Na qualidade do ensino melhorou pra caramba, nos projetos que a gente desenvolve. Conforme já comentei, desde 2009, nós participamos das feiras de conhecimento no município, e isso quem está ganhando são os alunos do Ensino Médio Integrado, embora todos participem. O objetivo da participação da feira não é ganhar, mas é uma consequência. Nesse sentido a gente está sendo reconhecido. Esse ano tem um aluno participando das olimpíadas de Língua Portuguesa que também é do Ensino Médio Integrado (Obs. Esse aluno foi campeão nacional). No ano passado teve um grupo de alunos que foram para o Rio Grande do Sul apresentar um trabalho numa feira internacional, uma amostra técnica, também alunos do Ensino Médio Integrado (Sr. VAGNER, Coordenador Pedagógico, 2013).

O professor Elias Fernandes Neto, professor da área de agronomia também da Escola Estadual Ouro Verde, nos fala da nova perspectiva de formação na Escola do campo amazônico:

Eu acho que até pouco tempo a Escola educava o jovem com o único objetivo de jogar ele, preparar ele para um vestibular, para uma faculdade. Hoje não, hoje a gente tem uma visão assim que é preciso educar o jovem para colocar ele na sociedade. Para ele saber se portar na casa dele, na comunidade, quando eu falo comunidade me refiro à Escola, igreja, cooperativa, nas atividades de lazer, então a Escola busca formar o jovem para que saiba se comportar nesses diferentes ambientes. E se for para ele partir para um curso superior, ele também consiga desenvolver. E hoje a gente tem bastantes alunos nossos, que concluíram o Ensino Médio no ano passado, que estão cursando faculdade, estão indo para frente, não pararam no Ensino Médio. E hoje tem mais o Curso Técnico em Agroecologia, que ele busca ensinar o cara na propriedade, saber aproveitar os recursos, ter uma visão mais ampla. O que eu sempre falo para meus alunos, os pais de vocês quando chegaram aqui, tem relatos que eles colocavam oito cabeças de gado por alqueire, e hoje colocam apenas quatro. Então, o que aconteceu? O alqueire de terra continua do mesmo tamanho. Então, a gente busca alternativas para contornar essas defasagens, porque alguma coisa está acontecendo, né! Infelizmente a gente não tem a receita, e não sabe dizer ainda, não temos uma receitinha de bolo para dizer, pode fazer que vai dar certo. Mas é preciso compreender o que está acontecendo. E como eles vão compreender isso? Através de um estudo dessa realidade, pela construção de um conhecimento a respeito, e a Escola está buscando isso, não sabemos ainda se está conseguindo. Mas a gente espera que em cinco ou seis anos comece aparecer resultados (Sr. ELIAS, Professor, 2013).

Encontramos na fala do professor Elias as duas dimensões básicas da educação escolar. Uma orientada na perspectiva da formação humana, que Maturana e Rezepka (2000, p, 11) caracterizam como sendo aquela que “(...) tem a ver com o desenvolvimento da criança como pessoa capaz de ser co-criadora com outros de um espaço humano de convivência social desejável”. A outra, que poderíamos denominar, a partir da fala do professor Elias, de técnica-científica e filosófica, que os autores referenciados denominam de capacitação. Essa, segundo Eles, “(...) tem a ver com a aquisição de habilidades e capacidades de ação no mundo

no qual se vive, como recursos operacionais que a pessoa tem para realizar o que quiser viver”.

O estudante Gladson da Escola Estadual Terra Nova, ressalta a importância da formação humana recebida na Escola, inclusive como base de orientação para a capacitação profissional, ao dizer que,

(...) a formação humana que a gente recebe aqui, ela capacita a todos nós aqui a sermos ótimos profissionais em qualquer área que a gente for escolher, e não só na área técnica que a gente está se formando. Porque você se formando uma pessoa, recebendo uma formação social adequada, uma formação humana, ela saindo daqui, ela pode ser um ótimo advogado ou um ótimo mecânico. Ela recebeu formação para ser qualquer uma das coisas, desde aquilo que aparentemente pode ter uma pequena importância, mas que ao mesmo tempo tem grande importância na sociedade, ela também tem uma grande importância nas áreas mais superiores, né. Então, a formação humana é importante para todas as áreas. Então, é isso que é um diferencial aqui dentro da Escola (GLADSON, Estudante, 2013).

Essa visão, trazida pelo estudante Gladson, de que a formação profissional, e podemos dizer também acadêmica, encontra sua integração no desenvolvimento da vida, no campo afetivo, social, profissional, espiritual, entre outros, também encontra ressonância em De La Torre (2004, p, 81), quando afirma que,

(...) A educação fundamental e a formação posterior têm sua razão de ser à medida que busquem um desenvolvimento pessoal equilibrado; isto é, em termos de conhecimentos, atitudes, hábitos, crenças e habilidades tanto pessoais como sociais. O desenvolvimento emocional e a própria imagem podem ser mais importantes que o êxito acadêmico. A vida nos mostra que as coisas não estão separadas, que nas decisões encontramos razões e motivos (...).

O professor Ricardo, coordenador pedagógico da Escola Estadual terra Nova, mesmo que em seu relato se detenha mais a respeito da capacitação técnica em um curso técnico de Ensino Médio na modalidade integrado em agroecologia, também fala nessas duas dimensões da educação escolar:

Eu sou técnico para ajudar minha família, eu sou técnico para ajudar minha comunidade, é uma comunidade que está sofrendo numa determinada situação, e eu enquanto técnico consiga interagir com essa comunidade, eu vou fazer isso, e talvez em muitos momentos ajudar inclusive voluntariamente. Esse é o foco, e a proposta da Escola tem uma construção, que a gente chama de plano de estudo, que é um mapa em que a gente coletou opiniões do município inteiro do que seria interessante ser trabalhado na Escola, que dariam conta de um conjunto de problemas que as famílias estão vivendo hoje. Diante daquela papelada toda de coleta de informações, criou um mapa de assuntos a serem trabalhados. A isso nós chamamos de plano de estudo. Em cada assunto desses, as áreas de conhecimento trazem suas visões teóricas para dentro das discussões, porque vai retornar para comunidade como uma resposta, não como solução, mas como uma resposta que se tem para os problemas apresentados. Então, o foco muito forte da proposta de Escola é formação humana, mas

também uma formação teórica que dê conta que esse estudante, se ele, for se lançar a estudos posteriores, ele possa caminhar (Sr. RICARDO, Coordenador Pedagógico, 2013).

A estreita relação dos estudos com as questões que a vida cotidiana envolve, expressa na fala do professor Ricardo, também é defendida por Maturana e Rezepka (2000, p, 11), quando afirmam que,

(...) a capacitação como tarefa educacional consiste na criação de espaços de ação onde se exercitem as habilidades que se deseja desenvolver, criando um âmbito de ampliação das capacidades de fazer na reflexão sobre esse fazer como parte do viver que se vive e deseja viver.

Compreendo que são os espaços de ação que potencializam um processo de aprendizagem mais reflexivo, por se mobilizar mais profundamente na pessoa criança, adolescente e/ou jovem, estudantes. Assim, também percebo que é igualmente importante refletir a respeito de que espaços são esses e de que qualidades dispõem. O professor Tiago Bidóia, engenheiro agrônomo da Escola Estadual Terra Nova, partindo da organização da pedagogia de alternância, ilustra em sua fala alguns espaços possíveis que inclusive ajudam no entrelaçamento da formação humana e capacitação:

(...) trabalhamos com o sistema de alternância, no qual os estudantes têm no seu tempo escola, a partir de um diagnóstico feito lá no seu tempo comunidade, a gente consegue trazer para esse tempo escola problemáticas das suas comunidades, e a partir disso, a gente vai criando esses conteúdos que se pode dizer que é da base comum ou não, depende, porque não se parte do livro didático, o conteúdo análise sintática na área de linguagem, por exemplo, não é trabalhado a partir dos textos dos livros didáticos, mas dos textos construídos pelos próprios estudantes nos estudos realizados no tempo comunidade, visto que o estudo parte das problemáticas e anseios das próprias comunidades, e a gente faz essa interação entre as áreas. E a base profissional, a gente consegue trabalhar muito bem isso nos diferentes setores, porque se o meio rural e a base profissional não tiver relação, nós faremos do setor rural profissional urbanizado, e isso não tem qualquer perspectiva de resultado positivo. Então assim, a Escola vem educando, vem trabalhando dessa forma para que esse cidadão, esse estudante, educando, ao sair daqui, tenha essa formação, por conta da metodologia que a gente utiliza, de percepção das coisas, e de como determinadas situações têm as suas diferentes ligações (Sr. TIAGO, Professor, 2013).

O outro espaço de ação podemos dizer que é na própria pessoa, onde a formação atua mais especificamente. Na visão de Mounier (2004), o ser pessoa é a vocação fundamental do humano, capaz de comprometer-se de forma livre e responsável, a partir de valores livremente adotados, assimilados e vividos. Como afirma Mounier (2004, p. 54), “(...) por definição, a pessoa é aquilo que não pode ser repetido”. Ao mesmo tempo, “é preciso que entre elas haja uma qualquer medida comum”. É nessa perspectiva que o professor Tiago vislumbra a ação de formação no campo pessoal dos estudantes e das estudantes:

Então, o que essa formação que a gente passa tem que estabelecer para esse cidadão no futuro, para que ele seja um cidadão diferenciado na sociedade, seja uma pessoa diferente. Diferente no sentido de ser mais observador, de ter capacidade de orientação, de ser uma pessoa que consiga transmitir conhecimentos de uma forma geral para todos, sem passar por cima de ninguém, que seja estabelecida no coração e na mente deles a humildade, valores que a gente consegue estabelecer justamente em situações comuns, por exemplo, pelo simples fato de lavar o prato do colega. Esses são valores que ele ou ela vai adquirindo e vivenciando, de ser humilde, de hora ser coordenado ou coordenada e outra hora ser coordenador ou coordenadora. Essa dinâmica utilizada na Escola, ela dá potencialidade ao estudante para ser um cidadão diferente, um cidadão da terra, porque a gente vai fazer com que isso aconteça. Quando a gente vai lá para a horta, por exemplo, o simples fato de pegar a enxada e capinar tem um sentido. Agora, pegar a enxada para produzir um alimento que vai servir para um colega se alimentar e todo grupo se alimentar, a partir do cuidado que ele teve lá na horta, isso faz outro processo de integração. E isso precisa ser deixado bem lá dentro do estudante (Sr. TIAGO, Professor, 2013).

A fala do professor Tiago expressa o trabalho educativo focado na pessoa do estudante, que convive com outras pessoas e outros seres, e por isso também na qualidade das relações e ações, e que exige um processo educativo de construção interna dos estudantes a partir das relações estabelecidas, no sentido de que é preciso realizar um processo de mobilização interior dos estudantes e das estudantes, porque de certo modo, isso é que permanecerá de forma mais profunda. Ao fazer uma distinção entre indivíduo e pessoa, em diálogo com Capra, David Steidl-Rast argumenta que,

Uma pessoa é definida pelo relacionamento que estabelece com outros, com outras pessoas e com outros seres em geral. Nascemos como indivíduo, mas a nossa tarefa é nos tornarmos pessoas, graças a relacionamentos mais profundos e mais intrincados, mais altamente desenvolvidos. Não há limites para o tornar-se mais verdadeiramente pessoa (CAPRA e STEINDL-RAST, 1991, p. 92).

Nesta mesma perspectiva, o professor Renildo, zootecnista da Escola Estadual Terra Nova, orienta quando diz que, “antes de você ser um profissional, seja um profissional bem sucedido ou não, você primeiro é uma pessoa”. Esse enfoque educacional se aproxima com o pensamento de Heidegger que concebe na educação uma relação estreita entre a aprendizagem e a existência:

O ensinar-aprender é, então, pensando como a descoberta e a consecutiva construção do conhecimento, e não mais uma instrução. Empenhado em aprender, o discente é aquele que vê, remontada na tarefa de estudar, a própria existência. Pois, o aprender, bem como o existir, é a situação instável na qual ele sempre e a cada vez conquista seu mundo. Daí, o aprender estar associado ao risco existencial de ser ou não ser; e ao empenho de continuar sendo; da busca, nesse modo de existir, de algo que lhe seria próprio; de todos seus riscos, ao contrário do solo capaz de ser apontado seguro (...). (KAHLMAYER-MERTENS, 2008, p. 48).

Encontramos em Heidegger um enlace profundo entre o sentido de aprender e o sentido de existir que os processos educacionais, vivenciados nas Escolas do campo amazônico, procuram ajudar a construir com suas crianças, adolescentes e jovens estudantes. Essa conexão entre o saber e o existir também se apresenta entre o saber técnico-científico profissional e a orientação ética, no sentido de que há um entrelaçamento de ambas no agir, como pode ser percebida na fala da estudante Angélica, ao afirmar que,

(...) o ser profissional vai além disso, além da área de trabalho. É saber trabalhar dentro da ética, dentro de preceitos morais, então eu acho que você se forma um profissional inteiro, um profissional completo. Ele tem o conhecimento teórico e tem também o conhecimento humano. A junção dos dois faz com que esse ensino seja diferenciado e faz com que a gente tenha vontade de adquiri-lo. Porque mexe com o ser humano antes mesmo até de desenvolver o profissional (ANGÉLICA, Estudante, 2013).

O trabalho pedagógico aqui nesse aspecto torna-se bastante difícil, ao mesmo tempo complexo. Difícil, porque temos uma tradição escolar ainda fortemente fragmentada, que inclusive qualifica os professores e professoras, centrada no ensino e não em relações de aprendizagem. A formação humana e a capacitação técnica-científica não se comunicam, de modo que professores e estudantes precisam aprender isso enquanto se educam. Como afirma Morin (2000, p, 42-43),

Como nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar e, não, a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível. As interações, as retroações, os contextos e as complexidades que se encontram na man's land entre as disciplinas se tornam invisíveis. Os grandes problemas humanos desaparecem em benefício dos problemas técnicos particulares. A incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e de globalizar.

Esse sentido de ocupação educacional, que percebe as dificuldades, pode ser encontrado de forma bastante incisiva na fala da professora Maria Selma, coordenadora da biblioteca da Escola Estadual Ouro Verde, quando diz:

(...) eu acho que comentei com você, quando eu estudei, quando eu me formei, era isso realmente: a gente se formou para ensinar o aluno, eu dei a minha aula, se ele não aprendeu é problema dele. E hoje na década de 80 para cá, as teorias já são voltadas para como o aluno aprende. Então, já não é mais uma clientela em que vai depositando seu conhecimento lá e pronto. (...) Eu aqui na biblioteca converso com a escola toda, professores, alunos, todo mundo. Quer dizer, a minha convivência não é tão intensa com o aluno como é na sala de aula, mas é mais extensa como um todo. Então, se percebe qual a concepção de Escola do Campo que nós temos, e a gente tenta trabalhar de uma forma que o aluno não seja ferido na sua moral, as vezes quando o aluno comete um pequeno delito, como se diz na Escola, que precisa conversar com o professor, coordenador, então conversa-se com o diretor, que é uma pessoa muito bacana para conversar, conversa com o aluno, a coordenadora conversa de modo a

não moralizar ele, mas que ele se sinta reflexivo do ponto de vista moral, em conviver direito com os outros. Que tem as regras da Escola e da vida social, que a sociedade impõe regras, né! E às vezes, como a Escola não pune, a Escola não fere o moral do aluno, a Escola tenta não frustrar esse aluno, e lá fora não é assim, entendeu? Lá fora é na pancada mesmo, e quando ele é da pancada ele joga isso na cara da gente. Tem aluno que o bicho é danado. Então, às vezes você conversa com alunos, olha gente, tem às vezes que eu converso, porque assim, eu tenho muita liberdade de brincar com eles, aí eles falam coisas pra mim que eles não falam para o diretor, para a coordenadora, mas eles falam pra mim. Aí você tem aquela sensação, poxa vida, às vezes é frustrante, porque você trabalha com eles numa forma, e lá fora eles vêem tudo de uma outra forma. E aí quando eu digo para você que tem que trabalhar com o aluno de fora, porque ele vem mesmo com aquilo que é lá de fora, e não só trabalhar com o que tem aqui dentro. Tem também que estar vendo o que ele trás lá de fora. É bastante complexo Leonir, estando dentro do processo o negócio é complexo. E depois, a gente fica assim meio que frustrado porque a gente se pergunta: eu contribuí? (Sra. MARIA SELMA, Coordenadora da biblioteca, 2013).

Essa preocupação presente na fala da professora Maria Selma quando afirma que o “aluno não seja ferido na sua moral” ou para “não moralizar ele”, que também representa um sentido de ocupação-cuidado no trabalho educacional escolar, encontra seus fundamentos em Maturana e Rezepka (2000, p, 70), que ao falar da “biologia do amor”, da “biologia da intimidade”, enuncia a base de toda relação afetiva e educativa fundada na “aceitação do outro como legítimo outro”.

(...) O amor, como dissemos, é o domínio daquelas condutas nas quais o outro surge como um legítimo outro em coexistência com alguém. O amor implica na aceitação mútua e, na relação materno-infantil, em confiança e aceitação total da proximidade e contato corporal do outro, de qualquer sexo, sem utilização nem instrumentalização das relações, isto é, sem o emocionar que nega o outro em benefício próprio. Nós, os seres humanos modernos, somos animais dependentes do amor em todas as idades, e pensamos que isto é assim devido ao fato de o amor ter sido conservado em nossa linhagem como uma característica neotênica (...).

Sendo assim, a ação educativa que se funda no respeito pelo “outro como legítimo outro” realiza as correções consideradas necessárias não no âmbito do ser, e sim no âmbito dos comportamentos equivocados. Como afirmam Maturana e Rezepka (Op. Cit., p, 21), “(...) na educação, a biologia do amor consiste precisamente em que o professor ou a professora aceite a legitimidade de seus alunos como seres válidos no presente, corrigindo apenas o seu fazer e não o seu ser”.

Encontramos na fala do estudante Tiago ressonância do que pode ser um processo educativo, em que, ao mesmo tempo que respeita a pessoa no seu Ser, produz processos de mudanças no comportamento, a partir das relações:

O que mais se ouve falar aqui nas reuniões é os pais dizerem: meu filho mudou muito aqui nessa Escola. É o que todos falam, ah, meu filho era assim, assim, fazia isso de errado, era atentado, me

desrespeitava, e depois que entrou aqui mudou totalmente. É outra pessoa em casa. É o que mais se ouviu dos pais (TIAGO, Estudante, 2013).

A complexidade, como enunciei anteriormente, e a professora Maria Selma fez referência, também se encontra nesse processo educativo. A ação educativa, por ser uma atividade fundamentalmente humana, se depara com complexidades porque essa compõe a identidade humana. Edgar Morin (2005), ao tratar da questão “humanidade da humanidade”, discute os componentes da complexidade humana. Para Ele, o humano é ao mesmo tempo: “indivíduo/sociedade/espécie”; biológico/social/psíquico/espiritual/simbólico; sapiens/demens/faber/ludens/imaginarius; uno/múltiplo/diverso; feminino/masculino. Na visão de Morin (2005b, p, 52), a complexidade se encontra na recorrência de cada termo em relação aos demais e vice-versa. Olhemos, por exemplo, como isso ocorre na relação indivíduo-sociedade-espécie:

As interações entre indivíduos produzem a sociedade e esta, retroagindo sobre a cultura e sobre os indivíduos, torna-os propriamente humanos. Assim, a espécie produz os indivíduos produtores da espécie, os indivíduos produzem a sociedade produtora dos indivíduos; espécie, sociedade, indivíduo produzem-se; cada termo gera e regenera o outro.

A dificuldade do trabalho educacional, por sua vez, pode ser visualizada em um fundo epistemológico. Na condição complexa da humanidade, por não ser possível encontrar um termo base, a partir do qual, se possa operar todo o processo numa cadeia causal, o trabalho educacional torna-se difícil em uma cultura escolar e de formação de professores, cuja tradição ainda se assenta em bases do pensamento linear/causal. Morin (2008b, p, 58) propõe um olhar na perspectiva do “circuito retroativo”, afirmando que,

Não é somente o ser que condiciona o conhecer, mas também o conhecer condiciona o ser; essas duas proposições geram uma a outra num circuito retroativo. Dito de outra maneira: a vida só pode auto-organizar-se com o conhecimento. A vida só é viável e passível de ser vivida com conhecimento. Nascer é conhecer.

Isso acarreta outra exigência que é o da busca de compreensão do próprio conhecimento, e do próprio paradigma que acolhe e dá sustentação ao conhecer e ao aprender. Ao pensar a questão educacional e da aprendizagem a partir do epistemológico, De La Torre (2004, p, 83) nos orienta da seguinte maneira:

(...) Tudo quanto existe está interconectado, vinculado em uma ordem superior. A fragmentação e diversificação a que estamos acostumados na academia não têm

muito sentido. Não é metodológico e nem procedimental. Tampouco o predomínio do verbalismo. A aprendizagem integrada é uma exigência pedagógica desta concepção, de modo que, apoiada em um paradigma da complexidade, a aprendizagem e a formação têm que ser pensadas com igual visão não-linear, interativa, colaborativa, construtiva e recursiva.

É nesse aspecto de uma educação que compreende a relação colaborativa escola-estudantes-famílias-comunidades que encontramos um terceiro sentido das escolas do campo amazônico. Num sentido mais relacionado à convivência com a família, o estudante Gladson expressa o quanto tem sido importante a formação vivenciada na Escola Terra Nova:

(...) antes de eu entrar aqui eu não era uma pessoa ligada com a minha família. Eu não tinha aquele amor pela minha mãe, pela minha avó, quando acordava não dava bom dia para Elas. Brigava com as minhas irmãs direto! Eu irritava minha família, meu avô, minha avó, minha mãe, e hoje não, hoje eles mesmos veem essa diferença. Minha mãe já me disse que eu mudei muito. Hoje eu vou lá para casa dela, chego lá abraço e beijo Ela toda manhã, não vou dizer toda manhã, porque ninguém é de ferro, mas com muito mais frequência do que antes, e digo para Ela que a amo. Então, eu acho que essa formação é importante. E minha avó mesmo, vem aqui para as reuniões direto. E toda vez que Ela vem aqui, meus colegas que vêm isso, eu vou lá dou um abraço nela, dou um beijo nela! Muda seus sentimentos também a respeito de sua família. Você começa a dar mais valor a quem tentou e está conseguindo manter você nessa Escola e na sociedade. Você aprende a dar valor à sua família (GLADSON, Estudante, 2013).

O professor Valter, diretor da Escola Estadual Terra Nova, traz um enfoque mais abrangente na colaboração compreendida na perspectiva de que a escola do campo seja “suporte” para a manutenção das famílias no campo. A partir de uma ação mais qualificada dos estudantes e das estudantes junto às suas famílias e comunidades, estas possam viver mais dignamente, sendo incisivo nessa questão, quando afirma:

(...) começamos a desenvolver naquele momento os projetos da Educação do Campo nas Escolas municipais de educação básica, mas também sentimos a necessidade de dar um passo a mais, que era necessário existir uma escola que oferecesse uma educação técnica que desse conta de garantir a esses jovens uma formação social, humana, mas também técnica para que dessem conta de ajudar as suas famílias a melhorar de vida lá no campo. Mas, acima de tudo, perceber que aquele lugar onde eles vivem é possível de se viver bem, é possível de viver com dignidade, e é possível gerar renda, de ganhar um bom dinheiro ali. Entre outras coisas né, e a Escola surge naquele momento com essa finalidade de contribuir na contensão do êxodo rural, mas também para que isso fosse digno, fosse decente, para que as pessoas não fossem obrigadas a viver encurraladas no meio rural, mas para que tivessem uma condição decente, e tivessem uma qualidade de vida, e que a Escola desse conta de instrumentalizar eles, de municiar eles de conhecimentos e ferramentas para serem protagonistas de suas vidas ali mesmo em suas comunidades (Sr. VALTER, Diretor, 2013).

O Professor Ricardo, coordenador pedagógico da Escola Estadual Terra Nova, amplia um pouco mais o âmbito de ação colaborativa da Escola, pensando na região como um todo, e atribuindo a ela a responsabilidade de evitar o êxodo rural.

Mas assim, no foco principal da criação da Escola Estadual Terra Nova é que eu vou olhar para o Município de Terra Nova ou para a região inteira, eu acredito que o êxodo rural é muito forte, se acentuou demais na última década, e se a gente, através de uma educação voltada para o meio rural, não conseguir que os jovens consigam ver o meio rural com um meio de sobrevivência, que a região inteira tende a dar uma guinada para outros vieses econômicos, para um campo que na minha concepção ele é alternativo para o Brasil, visto que para mim a monocultura é muito complicada nesse espaço que a gente está vivendo. Então, se a gente não conseguir mostrar isso através de uma Escola, que é de ensino médio que vai dar conta de uma formação técnica, a região inteira vai sofrer. Então, o foco principal é conseguir que os nossos estudantes da Escola Estadual Terra Nova, se Deus quiser, até o final de um tempo que eu não posso determinar, que eu não sei o quanto é, que os estudantes dessa Escola consigam fazer dessa região a região da agricultura familiar verdadeira (Sr. RICARDO, Coordenador Pedagógico, 2013).

Embora sejam legítimas as preocupações dos professores Valter e Ricardo a respeito da necessidade de conter o êxodo rural em Terra Nova do Norte e na região, parece ser uma responsabilidade demasiadamente exigente para a Escola. Além do que, a diminuição do êxodo rural também depende de outros fatores, como: de políticas públicas que fortaleçam a agricultura familiar e a diversificação da produção, através de incentivos por meio de financiamentos com juros baixos e prazos com carências para seu pagamento; subsídios para a produção de culturas diferenciadas; incentivos à pesquisas para inovações tecnológicas, em órgãos como a Embrapa e outras instituições; e melhores investimentos nos aspectos logísticos de armazenamento, beneficiamento e comercialização, na perspectiva de fortalecer a diversificação da produção na agricultura familiar camponesa. Políticas nessas linhas fortaleceriam pontos estruturantes na agricultura familiar camponesa, o que permitiria melhorar as condições de trabalho e de geração de renda das famílias.

A exigência desses outros aspectos, todavia, não retira o mérito e nem diminui a importância do trabalho colaborativo das Escolas, em vista inclusive dos cursos oferecidos na área da agroecologia, na Escola Estadual Terra Nova, na Escola Estadual Ouro Verde e outras escolas na região. E os saberes mobilizados pelos cursos em agroecologia, em vista de sua capacitação técnica e formação humana, podem também mobilizar ações dos estudantes e das estudantes junto às suas famílias e comunidades, gerando algumas condições para melhorar as atividades agrícolas, geração de renda e qualidade de vida.

O caminho do pensar agroecológico inclusive poderá ajudar na reorganização da compreensão humana em suas interações com o conjunto dos seres, condições naturais e possibilidades sociais e econômicas para as convivências no contexto amazônico. Para isso, inclusive, será necessário descentrar um pouco o olhar da pura produção econômica, na forma de renda financeira, para um olhar perceptivo em relação ao conjunto de elementos, que

integrados e entrelaçados, interferem na questão qualidade de vida das pessoas, das famílias e comunidades. Para Unger (2009, p, 157-158), ao tratar a respeito da ecologia fundamentada no pensamento filosófico de Heidegger, indica que a mudança de orientação do pensamento consiste em sair da lógica civilizacional que reduziu a diversidade de seres, inclusive o ser humano, à condição de objetos de controle, o que impede a possibilidade de uma boa convivência. Será necessária então, outra racionalidade tecnológica, que possa ser orientada na cooperação, solidariedade e colaboração, como se apresentam alguns sinais no sentido explicitado das escolas do campo amazônico. Conforme salienta Unger,

(...) é necessário compreender a dinâmica de uma civilização que reduziu todos os seres – e finalmente até o próprio ser humano – à condição de objetos para a afirmação do sujeito humano que, tomado por uma busca insaciável de poder e controle, se erigiu não só em mestre e senhor da natureza, mas em centro ontológico do real. Heidegger dirá que é esta compreensão de Ser como objetividade que possibilitará que a racionalidade tecnológica seja usada para oprimir a natureza e os outros homens. Uma vez que o ser humano esquece que sua vocação existencial é de ser “a casa do ser”, ou o canal através do qual o cosmos pode se presentificar de novas maneiras, então o próprio homem pode ser visto como mero objeto cuja exploração se justifica na busca de mais e mais poder.

Será também com a ajuda de saberes agroecológicos mobilizados desde as escolas que poderá tornar possível as mudanças das relações fundadas no poder de controle técnico-econômico-político reducionista, para a beleza das convivências dos seres, que não significam pura harmonia, mas convivência na complexidade, na perspectiva que Morin (2005a, p, 36), ao tratar do “ecossistema” complexo, compreende:

(...) devemos considerar o meio não mais apenas como ordem e limitação (determinismo, condicionamentos do “meio”), não somente como desordem (destruição, devoração, risco), mas também como organização, a qual, como toda organização complexa, sofre, comporta/produz desordem e ordem.

Ao comparar o “paradigma de complexidade” com o “paradigma de simplificação clássico”, Morin (2005a, p, 292 a) diz que há uma oposição entre aquele e este:

O paradigma de complexidade opõe-se, portanto, ao paradigma de classificação clássico que determina infalivelmente hierarquização (entre o termo chave e os termos subordinados), classificação (o termo-chave torna-se entidade substancial), disjunção, redução. O paradigma do autos não reduz, não hierarquiza, não dissocia, não substancializa. De resto, não é totalizante.

De certo modo, Morin (2005a) nos inspira a mudarmos o foco do olhar e sentido de atuação no mundo entendido na perspectiva da simplificação e da relação lógico-causal, para

olharmos as movimentações de organização-desorganização-reorganização do mundo como mobilizações em circuitos de retroações recursivas (Morin, 2008a). Isso nos faz pensar que a relação colaborativa, enunciada pelos professores, não é de mão única, em que a escola qualifica os estudantes e as estudantes, que qualifica a organização produtiva na família, que fortalece a comunidade, que diminui o êxodo rural. Na perspectiva dos circuitos de retroação recursiva cada um desses componentes retroage em relação aos demais, e os demais em relação a cada componente, de sorte que a Escola também será afetada retroativamente pelos demais componentes. E é da qualidade das afecções nas interações desses componentes, que dependerá a reorganização futura do lugar e das relações, inclusive da Escola.

Além do mais, as reorganizações decorrentes dos circuitos recursivos retroativos não seguem um princípio de certeza em que as previsões seguem consequências lógicas causais a partir de premissas estabelecidas. Prigogine (1996, p, 158), fundamentado em Nabokov, nos diz que “(...) O que pode ser controlado não é nunca totalmente real, o que é real não pode nunca ser rigorosamente controlado”, e que estamos em um tempo em que “vivemos o fim das certezas” (Op. Cit. p, 193), mas isso não significa que o espírito humano está derrotado. O próprio Morin (2010, p, 34) enuncia a incerteza como condição a ser vivida em nosso tempo:

(...) Em toda parte, por tudo, as incertezas progrediram. Significa dizer que se os profetas podem profetizar, se os videntes podem ver, os diagnosticadores não podem mais ver direito, os prognosticadores não podem mais predizer. O presente está em estado de danação. O planeta vive, cambaleia, gira, arrotta, soluça, geme, sem contar com o amanhã. Tudo é feito, vivido, a curto prazo. O futuro se apaga, visto que ele depende não somente das eventualidades e das bifurcações (que talvez já tenham ocorrido...), mas igualmente de um eventual tudo ou nada. Mas não estamos por essa razão, na confusão. Nós perdemos a evolução linear, o vir a ser programado, o futuro robotizado, mas ganhamos um complexo de idéias “crísicas” (...).

Nas Escolas estudadas, articulado às ações educativas colaborativas e solidárias, os sinais apontam para a abertura de uma melhor orientação ecológica, e no caso específico da educação do campo, também agroecológica, embora se apresente como um sentido ainda frágil. E nesse caso, o desafio maior das escolas do campo amazônico mato-grossense é de fazer um esforço para uma compreensão epistemológica no campo da agroecologia, na perspectiva que Silva Neto (2013, p, 4) aponta:

Nosso pressuposto fundamental é o de que os princípios científicos que regem a Agroecologia implicam essencialmente no reconhecimento, de forma explícita e coerente, da complexidade da biosfera, da qual as sociedades humanas são partes integrantes. A partir desse pressuposto, o enfoque apresentado situa as atividades científicas desenvolvidas no campo da Agroecologia no vasto movimento de renovação da ciência que tem como um de seus principais eixos temáticos a noção

de complexidade, com a qual as concepções epistemológicas baseadas no positivismo e no pós-modernismo apresentam sérias contradições.

Silva Neto (2013, p, 5), reconsidera a possibilidade de fazer previsões. Mas estas, em sistemas complexos, “(...) adquirem um caráter mais ‘qualitativo’, ou seja, estão muito mais relacionadas a padrões de comportamento do que à definição de estados específicos”. Isso nos permite pensar que as mudanças dos comportamentos, modos de pensar e compreender dos estudantes a partir dos trabalhos educativos escolares, interagindo com as famílias e comunidades, podem constituir um ambiente compreendido como “circuito polirrelacional” (MORIN, 2008a) melhor qualificado na perspectiva do cuidado ecológico (BOFF, 2001), na geração de renda e qualidade de vida social, com menos êxodo rural. Ao mesmo tempo, decorrente do próprio processo de retroação recursiva (MORIN, 2005a), a Escola do Campo amazônico mato-grossense pode se fortalecer em seus processos de organização e reorganização, qualificando democraticamente os processos participativos e dialógicos (FREIRE 1999; 2001). Mas esse processo não encontra total segurança em razão das interdependências existentes em suas relações com os poderes públicos estatais, seus respectivos governos, e o modelo econômico hegemônico desenvolvido na região que se orienta por uma perspectiva oposta.

Compreendo que a questão ecológica-agroecológica se apresenta como um dos sentidos fundamentais atribuído às existências das escolas do campo amazônico mato-grossense, mesmo que se manifeste ainda na superfície e de forma ainda frágil-fragilizado, e pouco expresso ou muito sutilmente expresso nas entrevistas. A condição de vivermos em um bioma ainda, em muitos sentidos, desconhecido por nós, as complexidades étnicas, social e ambiental existentes, aos poucos desperta as comunidades escolares para a percepção de que os modelos tradicionais explicativos e de desenvolvimento fundados numa pura lógica econômica são problemáticos e insuficientes. Ao falar da importância da biodiversidade no território e do seu ainda desconhecimento, Echeverri Perico e Ribero (2005, p, 90) afirmam que,

A biodiversidade é em essência potencial de conhecimento. (...) As selvas mesoamericanas ou amazônicas abrigam milhões de espécies vivas que contém os segredos de milhares de anos de adaptação biológica. Novos produtos, substâncias, processos biológicos, formas de adaptação a condições naturais esperam ser descobertos. De alguma forma, a biodiversidade assemelha-se a uma grande biblioteca da vida, da qual só tivemos acesso a uma parte mínima, como o demonstra o fato de que a agricultura atual tão-somente faz uso de ínfima parte das espécies vivas do planeta.

O que podemos dizer das Escolas do Campo Amazônico, é de que além de oferecer cursos técnicos em agroecologia, também desenvolvem algumas ações, estudos e reflexões nessa área, seja como atividades organizadas pelas escolas ou com a participação dos estudantes em projetos sociais, no Território da Cidadania Portal da Amazônia. O Professor Wagner da Escola Estadual Ouro Verde, faz referência a uma dessas ações:

(...) a gente tem uma aluna de nome Denize, do quarto ano, e mais três alunos, que participam de uma Organização Não-Governamental – ONG, e eles são um diferencial no curso que eles fazem nessa ONG, eles fazem de três em três meses um curso sobre agrofloresta. Então eles são um diferencial, eles se destacam lá no curso, e é um curso realizado em todo território da Cidadania Portal da Amazônia (Sr. VAGNER, Coordenador Pedagógico, 2013).

O professor Ricardo, coordenador pedagógico do Curso Técnico em Agroecologia, da Escola Estadual Terra Nova, faz referência à necessidade da formação agroecológica para a região, e acredita que os estudantes e as estudantes, a partir da formação técnica em agroecologia, poderão viver bem no campo, extraindo renda suficiente para isso:

(...) esses estudantes (...) têm condições de atuarem na vida deles, na vida rural, na propriedade, pela formação tecnológica em agroecologia. Pela formação que a gente optou, por ser em agroecologia, que a região requer essa formação, a gente acredita que possa ter isso, e se ele quiser se lançar a estudos posteriores também conseguirá tranquilamente. E se ele quiser permanecer aqui no campo também conseguirá atuar, porque a formação técnica já dá conta de fazer com que ele olhe para sua propriedade de uma forma agroecológica, e dela poder extrair renda suficiente para viver no espaço rural onde vive (Sr. RICARDO, Coordenador Pedagógico, 2013).

Também o professor Luzinei, que atua na área das ciências exatas e na coordenação do setor de produção da Escola Estadual Terra Nova, nos fala que o foco de formação dos estudantes e das estudantes da Escola é a formação tecnológica em agroecologia, até mesmo porque a Escola trabalha com o Curso Técnico em Agroecologia:

Colocamos como pontos principais nesse plano de curso os conhecimentos tecnológicos que o estudante e a estudante têm que ter para sua formação no curso de agroecologia. Aí, nós, enquanto áreas de conhecimento, acompanhamos e contribuimos para a formação profissional, tanto na parte de formação cultural, social, econômica e da parte ambiental (Sr. LUZINEI, Coordenador do Setor de Produção e Professor, 2013).

A agroecologia enquanto orientação paradigmática, coimplica sempre uma postura de abertura para a escuta e descoberta, para um posicionamento epistemológico, técnico e práticas, coerentes. Como afirma Altieri (2004, p, 23),

Uma abordagem agroecológica incentiva os pesquisadores a penetrar no conhecimento e nas técnicas dos agricultores e a desenvolver agroecossistemas com uma dependência mínima de insumos agroquímicos e energéticos externos. O objetivo é trabalhar com e alimentar sistemas agrícolas complexos onde as interações ecológicas e sinergismos entre os componentes biológicos criem, eles próprios, a fertilidade do solo, a produtividade e a proteção das culturas (...).

Essa visão agroecológica no Território da Cidadania Portal da Amazônia, com uma consciência que possa vir, se não substituir, ao menos colocar-se como alternativo à cultura e modelo agrícola dos agroquímicos, de modo especial dos agrotóxicos, pode estar em processo de gestação com os estudantes das escolas do campo pesquisadas, principalmente os que fazem o Curso Técnico em Agroecologia ou outros estudos no campo agroecológico. Numa das entrevistas que realizei, com estudantes da Escola Estadual Terra Nova, esse debate apareceu de forma muito interessante e importante. Um dos estudantes, que frequentava o primeiro ano, ao utilizar inadequadamente o conceito “veneno” para expressar o conceito “repelentes naturais” utilizados, produziu uma importante reação no grupo, a ponto do estudante Gladson, já em seu quarto ano de curso, mediar à situação de desconforto, dizendo:

Só para não prejudicar o seu trabalho, corrigindo o que o nosso colega do 1º ano acabou de falar, aqui nós não usamos veneno, é outro termo, é que como ele está iniciando o curso, ele ainda não tem a compreensão do uso dos termos técnicos. Nós usamos produtos orgânicos como meios de repelentes, no caso do pulgão, por exemplo, o que a gente aplica neles não é veneno, é um tipo de repelente natural, que às vezes pode ter sido feito do próprio pulgão. Quando a lagartinha está prejudicando a verdura na horta é feito um repelente dela mesma. Então assim, não menosprezando o que Ele disse, mas a intenção é esclarecer mesmo, porque o curso técnico aqui é em Agroecologia. E assim, em relação às orientações que o professor dá para corrigir o que foi feito errado está corretíssimo, só o termo veneno que não foi usado da forma adequada. Não é veneno (Sr. GLADSON, Estudante, 2013).

A fala do estudante Gladson expressa também outra questão importante relacionada a saberes sistematizados e tecnologias experimentadas na perspectiva agroecológica, que possam vir a substituir os modelos explicativos e convencionais da produção em grande escala na região, tão propagados pelas políticas e ideologias do agronegócio. Para Altieri (2004, p, 41-42), além do “conhecimento local dos agricultores sobre o ambiente, plantas, solos e processos ecológicos”, a produção de outros modelos compreensivos de desenvolvimento da agricultura, produção de outros modelos tecnológicos, e pesquisas no setor são estratégicos para o desenvolvimento de uma cultura agroecológica:

(...) Um elemento chave tem sido o desenvolvimento de novos métodos agrícolas baseados em princípios agroecológicos, que se assemelham ao processo de produção camponês. Essa abordagem distingue-se daquela da Revolução Verde não apenas tecnicamente, ao reforçar o emprego de tecnologias de baixo uso de insumos, mas

também por critérios socioeconômicos, no que tange às culturas afetadas, beneficiários, necessidades de pesquisa e participação local (...).

Embora breves e sem muita sistematicidade, foram diversas as referências feitas pelos professores a respeito da agroecologia²⁶, ou atividades relacionadas a ela: a professora Maria Selma, coordenadora da biblioteca da Escola Estadual Ouro Verde, por exemplo, fala da importância de se ter uma “boa convivência social”, e que as crianças, adolescentes e jovens precisam aprender a cultivar abóboras nos quintais de suas casas; o professor Valter, diretor da Escola Estadual Terra Nova, fala na importância da “produção de alimentos saudáveis”; o professor Vilmar Calisto, professor das disciplinas Agroecologia, Técnicas Agropecuárias, Economia Solidária e Educação Ambiental da Escola Municipal Boa Esperança, fala de projetos desenvolvidos na Escola, relacionados ao Programa de Alimentação Escolar (PAEs) e de outros projetos articulados a agricultura familiar, com a participação dos estudantes e das estudantes, professores das diferentes áreas e pais.

Mesmo que essas atividades circundem uma aproximação compreensiva do que seja a agroecologia, ainda necessita de um caminhar mais convicto num sentido que Sepúlveda (2005, p, 87) indica, a agroecologia como sendo “uma ciência fundamentada em princípios ecológicos”, que além de apresentar três aspectos básicos diferenciadores aos “métodos convencionais de produção”,

- a) Combina práticas tradicionais superiores com tecnologia e com técnicas modernas ad hoc, tendo por objetivo manejar exitosamente a biodiversidade;
- b) É uma das práticas mais confiáveis nos processos de restauração de áreas degradadas, i.é., encostas, áreas de fragilidade ecológica, etc.;
- c) Surge como alternativa de produção ecologicamente amigável e custos reduzidos, acessíveis à capacidade financeira dos pequenos produtores, permitindo-lhes intensificar sua produção até em áreas marginais.

A necessidade de se desenvolver atividades agrícolas baseadas em conhecimentos e modelos tecnológicos na agroecologia, para diminuir custos relativos a uso de insumos, aproveitar melhor os pequenos espaços pela combinação de variedades de culturas na produção de diversidades, melhorando as condições de produção, pode ser percebida na fala da Senhora Liane, mãe de estudante e moradora em chácara, quando afirma:

²⁶ É importante deixar compreendido que nas entrevistas não foi feita nenhuma pergunta direta a respeito da agroecologia. Todas as vezes que os entrevistados e as entrevistadas se reportaram à agroecologia, o fizeram no contexto de outras perguntas.

Se as condições aqui fossem melhores, nós poderíamos nos dedicar mais na chácara com a plantação. Mas assim, a gente tem que largar aqui para buscar outro emprego, outro trabalho. Eu mesma trabalho um pouco aqui na chácara e trabalho também em outro emprego, porque só da roça, só daqui, a renda não é suficiente. A gente planta alguma coisinha que é para o gasto, até mesmo pra não tá comprando tudo (Sra. LIANE, Mãe, 2014).

A professora Janice da Escola Estadual Ouro Verde alerta para uma questão que preocupa, se pensamos em termos de sustentabilidade na perspectiva agroecológica, que tem como princípio fundamental a utilização adequada dos recursos locais existentes, sempre em condições de restabelecerem sua regeneração, e principalmente ao que se refere à segurança alimentar. A professora Janice, em seu alerta, afirma:

(...) a gente percebe que hoje os moradores de nossa região estão trazendo da cidade, a mandioca, a abóbora, e outras coisas que são originárias do campo. Hoje nós temos internet, mas não temos abóboras, a mandioca, o milho, então, quando eu digo que está bastante urbanizado é nesse sentido. Tem a terra, mas não se planta. É certo que isso não chegou ao acaso, porque os agricultores apanharam muito (Sra. JANICE, Professora e Mãe, 2013).

A redução de práticas de cultivos de diversidades culturais na agricultura familiar é a principal condição para a fragilização da agroecologia, da sustentabilidade alimentar, e podemos dizer também, da própria sustentabilidade dos agricultores familiares camponeses no campo. O cultivo de poucas culturas ou até mesmo de uma única cultura, como a atividade leiteira na região, fragiliza a sustentabilidade dos pequenos agricultores familiares uma vez que os submete a dependências dos preços de mercado, que nem sempre correspondem às exigências de custos de produção, ou das exigências da quantidade de produção, além de tornar os agricultores dependentes também do mercado de outras variedades de alimentos necessários à suas subsistências. Torna-se importante, nesse contexto, a recomendação de Altieri (2004, p, 37) a respeito da “diversidade e continuidade espacial e temporal” como organização básica do cultivo, como componente base da sustentabilidade da vida no campo:

(...) Cultivos mistos garantem constante produção de alimentos e cobertura vegetal para proteção do solo, assegurando uma oferta regular e variada e, em consequência, uma dieta alimentar nutritiva e diversificada. A extensão do período de colheita reduz a necessidade de armazenamento, prática quase sempre arriscada em climas úmidos, mantendo também as relações bióticas (complexos predador/ presa, bactérias fixadoras de nitrogênio) que podem beneficiar o agricultor.

Há outra questão, profundamente relacionada com a que a professora Janice apresentou, e que, certamente, precisa ser melhor compreendida e trabalhada pelas Escolas do campo amazônico mato-grossense. Trata-se da forte ênfase colocada, pelos professores e

professoras, pais entrevistados e mães entrevistadas, na necessidade de as Escolas, de algum modo, contribuir para que as famílias melhorem ou ampliem sua geração de renda. Há, nesse sentido, uma tendência disseminada de se conceber a renda estritamente relacionada com ganhos financeiros, menosprezando-se ou desconsiderando-se muitas outras formas, que se bem analisadas, também são formas de renda, às vezes mais sustentáveis, porque são desenvolvidas numa linha agroecológica, se comparada àquela expressa em dinheiro, quase sempre originária de uma única atividade. No caso do Portal da Amazônia, é a atividade leiteira. Para percebermos melhor a ênfase dada à importância da renda familiar, vejamos o que professor Elton Cecon da Escola Municipal Boa Esperança diz:

(...) a Escola procura buscar meios, eu sei que é difícil, buscar meios de informações, tudo pra que o agricultor, a pessoa do campo, o aluno do campo, que ele estude, mas que ele volte para o sítio, que organize a propriedade do pai, que ele busque a forma de rentabilidade. Que ele invista no sítio, porque se a família não tiver renda, ela não vai ficar no sítio, vai buscar fazer outra coisa na cidade, ou vai fazer outra coisa (Sr. ELTON, Professor e Coordenador Pedagógico, 2013).

Também a maioria dos pais e mães, que foram entrevistados, estabelece uma relação bastante forte entre escolaridade e melhoria da renda familiar, embora relacionem mais a escolaridade de seus filhos e filhas com a possibilidade da renda através da conquista de um emprego. Quase todos os pais entrevistados e mães entrevistadas tinham uma expectativa, que ao concluir o curso, de o filho ou a filha conseguir um emprego para melhorar a renda da família, como é possível perceber na fala do senhor Adilton:

A Escola devia formar os alunos pra ter uma renda ou sair com um emprego já dali, porque analisando a Escola do meu filho, meu filho se formou agora, mas ainda não conseguiu se encaixar num trabalho na área em que ele se formou. Já conversou com a cooperativa, mas ainda estamos esperando, né. Eu acho assim, que a Escola devia ter um vínculo, para que o aluno saísse daí indo já para um trabalho, né (Sr. ADILTON, Pai, 2014).

Há, contudo, na agricultura familiar/camponesa uma forma de renda importantíssima que integra um conjunto de condições da vida desse lugar. Podemos citar a segurança alimentar com boas condições nutricionais, quando se cultiva diversidades de culturas, ganhos nas condições de manutenção e cultivo da saúde, quando se cuida do ambiente e se cultiva ervas medicinais preventivas e terapêuticas, e a diminuição de gastos com compras de insumos e bens externos por serem produzidos pela orientação de autoconsumo. Essa diversidade de bens e atividades, por não serem comercializados e não se traduzirem em dinheiro, de modo geral não são vistos como renda pelos agricultores camponeses, mas que na

verdade se constituem numa importantíssima forma de renda, denominada “renda oculta”, conforme explicita Scheffler (2008, p, 6):

O Subsistema Trabalho Doméstico é interdependente do Subsistema Quintal e, igualmente neste último, a família obtém renda não-monetária, destinada ao autoconsumo, comum na agricultura familiar. Em ambos os subsistemas, cabe a estimação da renda. No autoconsumo – a família consome o que foi produzido internamente, abstendo-se de comprar bens agrícolas no mercado. No trabalho doméstico – é a própria família que executa esses serviços, abstendo-se de contratá-los no mercado. Tanto o trabalho para o autoconsumo quanto o trabalho doméstico, na agricultura familiar, não possuem valor de troca; apenas valor de uso, mas, são estratégicos na composição da renda da família.

Não se trata de desconsiderar a importância que tem a renda expressa nas dinâmicas das famílias que vivem no campo, visto as inter-relações e intercâmbios com universos culturais e simbólicos de outros meios, dentre os quais o urbano. Estes motivam trocas de bens de consumo, o que exige dinheiro para serem adquiridos, a não ser que se realizem com orientação da economia solidária, pela forma de troca direta. Fora disso, qualquer outra troca mediada pelo dinheiro, exige alguma forma de renda expressa para adquirir qualquer bem que não seja autoproduzido. Temos que considerar, todavia, que os agricultores familiares camponeses, ao adquirirem no mercado produtos como mandioca, abóboras e outros, que podem ser produzidos com certa facilidade nos quintais de suas casas, caracterizam um prejuízo cultural, alimentar e econômico incomensurável, inclusive, o seu não cultivo.

A questão da renda, de qualquer modo, não deve ser subestimada, inclusive em relação à agroecologia, uma vez que a mesma se constitui em mediação fundamental entre o que a natureza pode oferecer, e o que se consome ou se considera necessidade de consumo. Até porque, os bens naturais não são inesgotáveis e a natureza tampouco suporta o controle absoluto da sociedade humana sobre ela (MORIN, 2005a), considerando, inclusive, o que a natureza pode ou se limita a oferecer. A “ética da religação” proposta por Morin (1998, p, 72), como ideia guia de orientação ética, certamente é importante para religar elementos como, o que consideramos necessidade, o que o meio ambiente, considerando o que somos e a natureza, tem para oferecer, possibilidade de abundância e seus perigos de esgotamento, e o que devemos consumir e em que intensidade.

Isso também tem implicações com a importância dada à questão econômica que muitas vezes, ultrapassa a dimensão da renda como elemento para a sustentabilidade das famílias no campo. O professor Vagner da Escola Estadual Ouro Verde nos fala da orientação comportamental de alguns estudantes e algumas estudantes, que, para mim, sugere de algum modo, a representação de como a agricultura na região é fortemente vista como expressão do

poder econômico ou do sucesso econômico. Portanto, uma agricultura cuja orientação fundamental se assenta em lógicas de desenvolvimento em fortes bases econômicas:

Ah, para mim eles são assim, são pequenos, mas têm uma cabeça grande, sabe. Daí é difícil você dialogar com esses alunos, mostrar o que eles são, mostrar não, trabalhar com eles a questão da identidade, de que são agricultores familiares, de que isso não tem problema nenhum, até pelo contrário. (...) Porque eles têm uma área de terra pequena, porque as atividades que desenvolvem, do ponto de vista econômico, tem um volume pequeno, de pequena produção. Mas, mesmo assim, alguns agem como se fossem grandes. Alguns não, acho que é a maioria. Agem como se fossem ricos (Sr. VAGNER, Coordenador Pedagógico, 2013).

Essa perspectiva comportamental dos estudantes, analisada pelo professor Vagner, converge com o que estamos vivenciando nesse momento no Portal da Amazônia, com uma nova e forte investida do modelo produtivo agroindustrial, também conhecido como agronegócio, agora no interior da floresta amazônica, visto que antes seu foco de ação mais importante foi no cerrado. As ações desse modelo ocorrem de muitas formas: pela compra de grandes áreas de terra, efetuadas por empresas agroindustriais com o fim de desenvolver fundamentalmente a monocultura da soja, milho e algodão; pelo aluguel de pequenas e médias áreas já abertas, nas quais são desenvolvidas atividades pecuárias, para transformá-las em monocultivos também de soja e milho, principalmente; pela pavimentação de estradas com asfalto, algumas delas atravessando as reservas florestais indígenas, como o Parque do Xingu; além de instalações de mineradoras e hidrelétricas como já foi mencionado no segundo capítulo.

Os impactos desse modelo de desenvolvimento são de diversas ordens: o primeiro deles é de ser mais uma ação de devastação da floresta amazônica já bastante deteriorada, ao menos no território mato-grossense, em específico no Portal da Amazônia; o segundo está relacionado ao assoreamento dos rios e mananciais, juntamente com os processos de empobrecimento da biodiversidade e de atividades culturais ainda presentes, mesmo que fragilizadas, nas diversidades de práticas agrícolas, agro-florestais e pesqueiras; e o terceiro, também bastante grave, diz respeito às contaminações das águas dos rios, mananciais, lençol freático, e da diversidade de fauna e flora existente, pelo excessivo uso de agrotóxicos no modelo agrícola monocultural intensivo.

Os efeitos maléficos, produzidos pelo uso abusivo de agrotóxicos, incidem também sobre a saúde humana, por contaminar um universo considerável de alimentos, dentre os quais, o alimento humano mais sagrado, o leite materno. Uma entrevista com o professor pesquisador da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT Wanderlei Pignati, realizada

por Wolfart e Junges (2011) e publicada na Revista do Instituto Humanitas Unisinos, explicita de forma contundente essa problemática:

Fizemos uma pesquisa e constatamos a presença de agrotóxicos no leite materno de mulheres mato-grossenses. Na cidade de Lucas do Rio Verde, interior do Mato Grosso, é usada larga quantidade de agrotóxicos²⁷ nas culturas de soja, milho e algodão. Isso se reflete nos alimentos produzidos e, inclusive, no leite materno. Vários tipos de agrotóxicos se depositam na gordura e muitos, como os clorados, nunca mais saem dela. É o caso do endosulfan. Quando a mulher produz o leite para amamentar seu filho, esse líquido terá agrotóxico em sua composição. Isso porque o leite é composto de 2 a 3% de gordura. Assim, inclusive a própria criança pode ser prejudicada. A análise de resíduos de agrotóxicos no leite materno é, portanto, muito importante. Foi o que fizemos, analisamos dez tipos diferentes desses produtos. Todos eles estavam presentes no leite de 62 mulheres dessa cidade. Isso é muito problemático, pois o alimento que deveria ser o mais puro da nossa vida está também contaminado. Espero que sejam tomadas medidas para que isso não continue a ocorrer.

Na mesma entrevista, o professor e pesquisador Wanderlei Pignati fala de outros grandes problemas relacionados à saúde humana, decorrentes do uso abusivo de agrotóxicos nessa região de Mato Grosso, como os “de má formação fetal”, “intoxicações crônicas”, “problemas como câncer, descontrole da tireóide e do sistema neurológico, além do diabetes”, acometimentos de “surdez, diminuição da acuidade visual e outros distúrbios neurológicos”. Essa condição grave que vivemos, sofrida pelos efeitos dos agrotóxicos sobre a saúde do ambiente e das pessoas, também são reflexionados por Londres (2011, p, 25-26), ao afirmar que,

São inúmeros os relatos de pessoas que desenvolveram sérias doenças provocadas pelos agrotóxicos. Muitas deixam sequelas graves. Muitas outras são fatais. Há casos de abortos, assim como bebês que nascem com defeitos congênitos pelo fato de a mãe ou o pai terem tido contato com agrotóxicos em sua vida, ou mesmo durante a gravidez. Há pessoas que desenvolvem doenças apenas porque moram próximas a plantações onde se usa muito veneno, e a contaminação chega pelo ar. Há outros casos em que pelo uso intensivo de venenos agrícolas atingiu a água que abastece as pessoas de toda uma região. Até mesmo alimentos com altas taxas de resíduos de agrotóxicos podem ser capazes de produzir efeitos de longo prazo nos consumidores, que muitas vezes nunca sequer viram uma embalagem de veneno. E estes consumidores muito dificilmente saberão que as doenças que os afligem foram provocadas pelos agrotóxicos.

²⁷ A mesma pesquisa realizada pelo professor Wanderlei Pignati e sua equipe, indica que só em 2009, os produtores do município de Lucas do Rio Verde usaram cinco milhões de litros de defensivos agrícolas, em estado puro, sem ainda terem sido dissolvidos em água.

Ao tratar especificamente da relação uso de agrotóxicos e incidência de câncer, a mesma autora (op. cit., p, 55) faz referência a uma pesquisa realizada com “agricultores atendidos no Instituto do Câncer do Estado do Ceará” e indica que, o “(...) ‘Estudo epidemiológico da população da região do Baixo Jaguaribe exposta à contaminação ambiental em área de uso de agrotóxicos’ mostrou uma maior incidência nesses trabalhadores em 15 das 23 localizações anatômicas do câncer pesquisadas”.

Por considerar a gravidade da incidência dos agrotóxicos sobre a saúde humana e ambiental, Londres (2011, p, 24) indica como alternativa ao sistema convencional produtivo monocultural, os “sistemas agroecológicos”, como possibilidade de um maior respeito às vidas humana/natural/ambiental e economicamente mais equilibrada:

Os sistemas agroecológicos (...) são adaptados à realidade da agricultura familiar e reforçam a proposta de um outro modelo de desenvolvimento para o campo, que prevê a repartição das terras e a produção descentralizada, que possa empregar muita mão de obra, dinamizar economias e abastecer mercados locais com alimentos saudáveis. (...) uma agricultura que respeite o trabalhador e as populações rurais, os consumidores, as nossas crianças, o planeta.

A orientação agroecológica na agricultura, poderá inclusive modificar o que se convencionou como renda, profundamente vinculada à economia financeira, para um processo de re-significação do que comumente se define como renda. Até mesmo porque as formas de cultivos utilizados em grande medida também na agricultura familiar assentam-se na utilização de agroquímicos e agrotóxicos, o que contribui para o comprometimento da saúde das pessoas, do ambiente e da vida em geral. Parafraseando um dos livros sagrados mais conhecidos no Ocidente, a Bíblia Sagrada, do que vale a renda se perdermos bens tão preciosos como a saúde e a vida? Para que esse quadro seja transformado, será preciso realizar mudanças no campo das ações e na reorganização do próprio pensamento, na forma de compreender o mundo, no sentido que Morin (1998, p, 11) orienta:

(...) Será preciso certamente exercitar a futurologia, não entendida obviamente como uma forma de irracionalismo, mas como um modo de entendimento, uma ecologia cognitiva, se quisermos estabelecer um horizonte prospectivo para a vida, as idéias e a cultura planetárias, nesses tempos sombrios e unidimensionais de globalizações técnicas e ressurgimentos étnicos exterminadores.

Quanto às Escolas, Conforme afirma Guerreiro (2009, p, 45), “(...) há urgência em introduzirmos sentido, significado, nos currículos escolares e nas ações pedagógicas dos educadores (...)”, em face do desencantamento produzido pelas lógicas científicas e tecnológicas, “(...) em um mundo secularizado, pelas transformações econômicas, políticas e

culturais da época moderna”. Será preciso que as Escolas pesquisadas continuem seus esforços dialógicos de imaginação e busca de sentidos para o que fazem, inclusive para saírem dos quadros estabelecidos pela racionalidade moderna, cujos modelos de homem, sociedade e desenvolvimento parecem estar previamente definidos.

3.2 MOBILIZAÇÕES REORGANIZADORAS PARA A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO COM AS EXIGÊNCIAS DO CAMPO AMAZÔNICO MATO-GROSSENSE

O nome Educação do Campo, que na atualidade brasileira constitui-se em um novo paradigma educacional (FERNANDES e MOLINA, 2004), foi cunhado na Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, organizada por diversos movimentos, organizações e instituições (MST, CNBB, Unicef, UNESCO, UnB) realizada em Brasília no ano de 1998. Nessa conferência construiu-se uma idéia a respeito do que se considerava Educação Básica do Campo (KOLLING, ET. AL, 1999, p.15).

Todavia, os elementos, que constituem a concepção atual da Educação do Campo, foram construídos por experiências bastante diversificadas, por sistematizações resultantes de diversos encontros e conferências que trataram do tema, por estudos e reflexões elaborados por pesquisadores e estudiosos do assunto, bem como por muitas experiências realizadas pelos movimentos sociais e comunidades locais. Podemos incluir nessas experiências, a Pedagogia da Alternância das (EFAs) - Escolas Família Agrícola, originária da França, que chegou ao Brasil, especificamente no Sul do Estado do Espírito Santo, através da experiência italiana, e que, atualmente, está presente praticamente em todos os estados brasileiros, os (CEEFAs) - Centros Familiares de Formação por Alternância, as (CFR) – Casas Familiares Rurais e as Escolas de Assentamentos (NOSELLA, 2007; PARECER CNE 01/2006); experiências específicas de diferentes movimentos sociais do campo, como as escolas itinerantes e outras, identificados com os direitos das populações do campo, com a democratização da terra, e com políticas agrárias, agrícolas e educacionais mais consistentes; as sistematizações do conjunto das conferências nacionais por uma Educação Básica do Campo; experiências de programas educacionais como o Projovem Campo – Saberes da Terra, Programa Escola Ativa, entre outros; o conjunto de legislações específicas da Educação do Campo; e muitas outras experiências localizadas, pouco difundidas e que ainda estão por se conhecer.

Ao dedicar um pouco de atenção para o conteúdo das Resoluções e Pareceres²⁸ que legislam sobre a Educação Básica do Campo, pode perceber que as mesmas procuram atender aspectos importantes das diversidades de modos de estar e viver no campo. As mesmas indicam a importância de se respeitar os diferentes modos de organização dos tempos-espacos, as diferentes condições climáticas, as diferentes naturezas de trabalho, os diferentes ciclos agrícolas e de atividades extrativistas, diferentes modos de agregação de comunidades para o atendimento educacional escolar, nas suas diferentes formas e possibilidades de organização curricular. Como menciona o Parecer 36/2001 do CNE/CEB (p,1),

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

Essas diferentes possibilidades de organizações dos atendimentos escolares se apresentam nas Escolas do campo Amazônico mato-grossense, especificamente no Território da cidadania Portal da Amazônia. Os diferentes processos de ocupação dessa parte da região amazônica, pelas colonizações, ocupações por posseiros, assentamentos de reforma agrária, ocupações em razão das atividades de garimpo, indicam já diversidades presentes nesse lugar.

Há nas formas de organização das escolas pesquisadas, mobilizações importantes que produziram transformações ocorridas em relação às suas organizações de atendimentos dos estudantes e das estudantes, nas organizações pedagógicas, e no âmbito da organização política.

Compreendo mobilizações como sendo ações diversas, que se articulam entre si e articulam sujeitos também diversos, para constituir ou incluir formas de organizações ainda

²⁸ Parecer nº. 36/2001 CNE/CEB, Brasília – DF, 2001 – Estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Resolução nº. 01/2002 CNE/CEB, Brasília - DF, 2002 – Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Parecer nº. 01/2006 CNE/CEB, Brasília-DF, 2006 – Estabelece Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros de Formação por Alternância (CEFFA); Resolução nº. 02/2008 CNE/CEB, Brasília - DF, 2008 – Estabelece Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; Parecer nº. 03/2008 CNE/CEB, Brasília – DF, 2008 – Estabelece o Reexame do Parecer CNE/CEB nº. 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo; Parecer nº. 202/2003 CEE/CEB, Cuiabá-MT, 2003 – Estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo no Estado de Mato Grosso; Resolução nº. 126/2003 CEE/CEB, Cuiabá-MT, 2003 – Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. Resolução nº 003/2013 CEE, Cuiabá-MT, 2013 – dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, nos níveis de Educação Básica e Superior, no Estado de Mato Grosso, com orientação para uma perspectiva de educação integral das populações do campo, em escola do campo.

situadas fora das ordenações institucionalizadas, cujas forças de manutenção se encontram nas próprias lógicas institucionais. Diferentemente, as mobilizações encontram suas forças na boa vontade, consciência de compartilhar e compromisso ético-político das participações de seus sujeitos, que muitas vezes se mobilizam por necessidades. Edgar Morin (1998, p, 75), ao trazer a “incitação às boas vontades” como uma das ideias-guia de sua proposição ética, mesmo considerando a insuficiência da boa vontade (MORIN, 2007), nos alerta para que fiquemos mais atentos quanto à importância das mobilizações, ao dizer que,

Não existe mais nenhuma classe social privilegiada que seja capaz de cumprir uma missão histórica, assim como nenhuma elite que seja portadora de um saber verídico. Ao contrário, nossas elites filosóficas, universitárias, científicas, técnicas não dispõem de uma cultura que lhes permita religar os conhecimentos e enfrentar a incerteza, mas sim de um saber abstrato, parcelar e mutilante. Por tudo isso é que atualmente não podemos confiar na educação, pois antes de mais nada seria necessário educar os educadores, para que estes pudessem esclarecer os alunos. Por tudo isso, temos que voltar a apelar às boas vontades de todos, a solicitar que se associem entre si para salvar a humanidade do desastre. As boas vontades advirão de todos os horizontes e neles estarão incluídos os inquietos, os bastardos, os órfãos, os generosos...

Percebo, então, que, orientadas pela perspectiva da boa vontade, as comunidades do campo realizaram uma primeira mobilização importante, ao construírem suas escolinhas nas próprias comunidades. Estas constituíram os primeiros espaços educacionais mais amplos nos âmbitos das comunidades do campo.

Esta é sem dúvida a condição fundamental e a primeira, para a pertinência da educação escolar do campo, ou seja, a sua presença efetiva. Podemos dizer com Heidegger (2009) que a presença é a condição fundamental do Ser, ou seja, sem a presença o Ser se torna abstrato e vazio. O ser presença da Educação do Campo se manifesta pela existência de escolas, ou de outras instituições e organizações educativas, de projetos e propostas educacionais, que se realizam e desenvolvem na convivência com as populações do campo.

Tenho a convicção de que as populações do campo, por modos bastante heterogêneos, principalmente quando olhado a partir de uma perspectiva mais abrangente, e em meu caso com um olhar mais específico para o Portal da Amazônia, sempre encontraram formas de organizar suas condições de vida e os modos pelos quais vivem e convivem, bem como buscaram se desenvolver e de se reintegrar a partir dos problemas e dificuldades encontradas, tendo ou não a presença e participação mais efetiva do Estado e da cultura escolar. Como indica a própria trajetória de escolaridade da sociedade brasileira, as populações do campo, quase sempre, estiveram mais distantes que próximas da escola e da cultura produzida por

esta. Mas agora, não estão mais dispostos abdicar dela, tampouco abdicar de sua construção própria.

O documento “Panorama da Educação do Campo” (INEP, 2006), apresenta diversas situações que caracterizam um tratamento desigual em comparação ao que é destinado ao espaço urbano. De modo geral, a presença física da escola é mais rarefeita no campo, as condições físicas são mais precárias, os “serviços” e “insumos” são mais escassos, bem como em relação às tecnologias disponíveis, como rede de internet, computadores, etc., embora, com relação a esses dois últimos aspectos, parece haver mudado significativamente nestes últimos anos. O documento faz referência ainda à carência de professores adequadamente qualificados. De todos esses aspectos, penso que o mais problemático, não mencionado, ao menos desta maneira, pelo referido documento, é a questão relativa à pertinência da educação oferecida às populações do campo. Mas esta, as próprias populações do campo estão a caminho de sua construção.

Compreendo, todavia, com Morin (2005a, p, 278-279), que se “as sociedades históricas comportam uma dimensão quase eco-organizacional”, que “nasce de relações espontâneas entre indivíduos e grupos”, forma básica de mobilização para a construção das escolinhas nas comunidades do campo, nas sociedades mais integradas o Estado passa a ser “fonte de sujeição generalizada”, que de forma ambivalente, pode ao mesmo tempo “garantir segurança, habeas corpus e liberdade aos cidadãos” e também pode “fornecer os seus meios coercitivos/repressivos à dominação de uma classe”, desfavorecendo ou prejudicando outras.

Assim, em Mato Grosso, em meados da década de 1990, o Estado através dos governos estadual e municipais, desencadeou uma política generalizada de nucleação do atendimento escolar, tendo como ações principais o fechamento das escolinhas nas comunidades e a implementação do transporte escolar das crianças, adolescentes e jovens do campo para escolas localizadas em conglomerados urbanos.

Esse processo de nucleação do atendimento escolar das populações do campo fez com que ocorresse outra mobilização das comunidades do campo, dessa vez, a partir de algumas escolas. Dentre elas, encontram-se as pesquisadas por mim, a Escola Estadual Ouro Verde, que naquele momento ainda era escola municipal, a Escola Municipal Boa Esperança e a Escola Municipal São Pedro, de onde se originou o projeto da Escola Terra Nova, que se mobilizaram para garantir suas permanências como escolas nucleadas no campo. Foram significativos os relatos dos/as professores/as a respeito desse processo:

Relata a professora Zirlei da Escola Municipal Boa Esperança:

Todo ano há esse questionamento: a Escola Boa Esperança vai fechar? Vão transportar os alunos para a cidade, para outra escola? Então, já houve muitas polêmicas, muitas reuniões, e eles batem duro! E a Escola só não foi fechada porque não deixaram fechar! E aí vem a necessidade de atender o aluno do campo no seu local, né, no campo. Acho que isso segura um pouco essa Escola (Sra. ZIRLEI, Coordenadora Pedagógica e Diretora, 2013).

A professora Maria Selma, coordenadora da Biblioteca da Escola Estadual Ouro Verde, que acompanhou a história da Escola na condição de professora e mãe de estudante, diz o seguinte sobre o processo de nucleação:

(...) é uma Escola nova a gente pode dizer, é muito recente, foi nucleada em 1996, com muita resistência das comunidades, que no início eram treze comunidades agregadas. Eram as escolinhas que existiam nas comunidades, aí essas escolinhas foram fechadas, não vou me ater a história de lá, e esses alunos foram todos agregados aqui. E assim, no início o negócio foi complicado porque juntou tudo, e nós tínhamos muitos alunos, éramos treze comunidades diferentes, no entorno, vindo para cá (Sra. MARIA SELMA, Coordenadora de Biblioteca, 2013).

O professor Hélio, diretor da Escola Estadual Ouro Verde, que também é pai de estudante desta mesma Escola, faz referência a esse processo quando diz:

(...) aí tinha as escolinhas rurais, as pequenas escolinhas de cada comunidade, normalmente eram multisseriadas, com uma única professora (...). Aí, em 1995²⁹, se não me engano, foi feita a nucleação, onde foram juntadas várias escolas pequenas em núcleos. E aqui na Ouro Verde foi formado um núcleo (...). Aí, nucleando esta Escola recebeu essa clientela. A partir desse momento começou a juntar os alunos com o transporte escolar (Sr. HÉLIO, Diretor e Pai, 2013).

Mesmo a Escola Estadual Terra Nova, recentemente criada no ano de 2010, instituída originariamente para atender estudantes das comunidades do campo do Município de Terra Nova do Norte, e no seu segundo ano de funcionamento, por razão de demandas de solicitação de famílias de outros municípios, a Escola passou a atender também estudantes das comunidades do campo dos municípios vizinhos. Assim, a cada ano ingressam duas turmas, uma constituída por estudantes das comunidades do campo do Município de Terra Nova do Norte e outra constituída por estudantes das comunidades do campo de municípios vizinhos.

A nucleação do atendimento escolar intracampo, em boa medida, ancorava-se no argumento de que se devia evitar que os filhos e filhas dos agricultores estudassem longe de suas famílias e comunidades, nas cidades, e também que a escola deveria considerar os modos próprios de viver no campo, sua cultura, as condições do viver na roça. Para atender as exigências de tal argumento, que é legítimo, e os próprios problemas de ausência de uma

²⁹ A nucleação do atendimento escolar na Escola Ouro Verde ocorreu no ano de 1996, conforme também orientam os relatos das Professoras Ivanilda e Janice, e alguns documentos oficiais da Escola.

identidade educacional, que fizesse sentido para os estudantes e as estudantes, professores, professoras e famílias do campo, fez-se necessário realizar uma terceira mobilização nas escolas, agora no âmbito da organização pedagógica. A localização da escola, sua organização de atendimento, e a organização do trabalho pedagógico deveriam convergir para uma identidade de escola do campo, como é possível perceber nos depoimentos de diversos professores e professoras.

O professor Vagner da Escola Estadual Ouro Verde fala das dificuldades encontradas, no próprio grupo de professores, na mobilização para a construção de um projeto de Educação do Campo na Escola, e de como valeu a pena todas as dificuldades enfrentadas:

Depois veio a Educação do Campo, veio a discussão para o município de Alta Floresta, veio para a Escola através da SEDUC, aí nós fizemos uma formação continuada sobre Educação do Campo, nós utilizamos os materiais dos movimentos sociais porque na época as únicas referências, não sei se até hoje, as poucas referências que tinha era dos movimentos sociais. Foi um choque assim para a maioria dos professores, porque a maioria deles não compreendia a luta dos movimentos, não entendiam essa questão de organização social de movimento, tinham muito preconceito ou ainda tem. Hoje é menos, mas naquele tempo havia muito preconceito em relação aos movimentos sociais. Aí foi difícil, foi uma formação difícil pra caramba! Por causa da resistência dos professores, e por isso tivemos muita dificuldade. Teve até um professor que desistiu do curso devido a essa formação, e os debates que essa formação suscitava. Para esse professor era como se não existisse problema, tudo era uma maravilha no campo, e aí acabou desistindo do curso. Não foi fácil, foi muito difícil. Hoje esse professor é diretor aqui na Escola. Só que Ele já mudou muito também aqui. Ele percebeu que realmente a Escola tem muito mais sucesso hoje, porque a gente trabalha com a realidade, trabalha a respeito do conhecimento mesmo, já participamos quatro vezes consecutivas da feira de conhecimento do Estado, a gente teve boa pontuação, já ganhamos prêmios, já ganhamos dez mil reais de prêmio para a Escola. Já ganhamos cinco anos consecutivos a feira do conhecimento municipal, todos os projetos voltados para a realidade do campo (Sr. VAGNER, Coordenador Pedagógico, 2013).

A organização da Escola Estadual Terra Nova, por sua vez, não nasce do puro imaginário de seus idealizadores. Ela surge das experiências vividas e realizadas fundamentalmente na Escola Municipal São Pedro, no Projeto de Assentamento São Pedro. Ali foi pensado e experienciado um currículo educacional escolar a partir desse lugar, de seus problemas e potencialidades, da realidade e da vida daquele assentamento e das comunidades do seu entorno. As dificuldades e impasses de ordem político com a prefeitura municipal, principalmente no ano de 2009, e as dificuldades para trabalhar melhor a formação técnica, motivaram e mobilizaram os professores para a criação da nova Escola, conforme relata o professor Luzinei:

Quando a Escola Terra Nova surge, nem tinha nome ainda, surge com a perspectiva ideológica já existente na Escola Municipal São Pedro, onde já havia um trabalho ideológico com os estudantes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental (...) lá na Escola São Pedro, na importância dessa

formação ideológica, percebendo a necessidade de se constituir pessoas com amor pela terra, já se discutia, como seria construir um curso com formação profissionalizante, mas não havíamos pensado a possibilidade de uma Escola Agrícola. Lá não era essa a intenção. Lá, era formar com a ideologia voltada para o campo. Mas, pensávamos um dia criar um curso pós-médio voltado para a formação técnica. Daí, quando surgiu a possibilidade de um recurso para construir uma escola. Com aquela ideia de criar uma escola específica voltada para o campo e com a formação técnica, e de juntar as duas coisas, a parte de formação ideológica e a de formação profissional, na ideia de conciliar as duas coisas, a gente pensou, que tal pegar esse recurso e fazer uma escola nova, uma escola que a gente sonhava, tendo além de todos os princípios de uma formação para o campo, que também tivesse uma formação técnica. E tendo os princípios da Pedagogia da alternância, na sua plenitude de acontecer (Sr. LUZINEI, Coordenador do Setor de Produção e Professor, 2013).

O professor Ricardo também da Escola Estadual Terra Nova fala do longo percurso e das várias etapas que mobilizaram a construção de um projeto educacional pensado com a perspectiva da educação do campo imaginada e sonhada a partir da experiência realizada na Escola Municipal São Pedro:

A Escola tem uma criação muito anterior a 2010. Eu penso que essa Escola tem sua criação lá em 2005-2006, quando a gente tinha um grupo de professores na Escola São Pedro, a gente participou de uma discussão sobre Educação do Campo. Nessa discussão, a gente levantou vários princípios da Educação do Campo, e aquele grupo naquele momento, no qual eu fazia parte, o professor Luzinei também na época, aquele grupo se propôs a fazer um trabalho que desse conta ou ao menos chegasse perto do que a Educação do Campo propunha. E eu acho que foi ali que nasceu essa Escola. Por que foi ali? Porque aquele sonho do grupo de professores de fazer uma educação que realmente tivesse sentido para aquelas pessoas daquela localidade, comunidade São Pedro, que é um assentamento rural, então aquele sonho de fazer uma educação diferente durou três anos aproximadamente, quando a gente fez um projeto na época chamado Projeto Viver do Campo, e ele trabalhava com os princípios da Educação do campo aliados à pedagogia da alternância (Sr. RICARDO, Coordenador Pedagógico, 2013).

A professora Zirlei da Escola Municipal Boa Esperança situa no tempo o início das mobilizações para a constituição da Escola com as características da Educação do Campo em Guarantã do Norte, embora expresse a dificuldade encontrada até hoje para compreender o que realmente é:

(...) eu pude acompanhar o início das discussões das nossas escolas no campo se tornarem escolas do campo, que foi em 2009. Em 2009 nós começamos a estudar o que é realmente uma escola do campo. Estamos estudando até hoje, e até hoje não compreendemos direito, né! E aí, nós começamos a mudar um pouco as características de nossas escolas no campo, tentando transformá-las em Escolas do Campo mesmo. Para que atendesse as necessidades das famílias do campo (Sra. ZIRLEI, Coordenadora Pedagógica e Diretora, 2013).

Os professores Vilmar Calisto e Lodi Limberger Ribeiro, também da Escola Municipal Boa Esperança, referenciam com entusiasmo o quanto foi importante organizar o currículo e o pedagógico na perspectiva da educação do campo, principalmente pela inclusão de novas

disciplinas, atividades e projetos relacionados às questões do viver no campo. Essas inclusões, segundo Eles “dão mais sentido aos conteúdos estudados pelos alunos”, e principalmente porque são os projetos e as atividades que ajudam articular o trabalho pedagógico de forma mais integrada nas diversas áreas de conhecimento. Esta mesma percepção é trazida pela professora Ivanilda Pinheiro da Escola Estadual Ouro Verde, ao afirmar que,

(...) nós temos a nossa proposta, a gente chama de Projeto de Educação do Campo, que é a nossa proposta de Educação do Campo (...). A gente tem eixos temáticos, que são, não sei se vou lembrar de todos agora³⁰, economia solidária, que é um dos eixos temáticos, a questão da etnodiversidade, desenvolvimento sustentável, se não me engano, são cinco eixos, que norteiam o nosso trabalho (...). Os professores aqui na Escola gostam muito de trabalhar com projeto, e normalmente quando se fala da parte diversificada, eles já começam vislumbrar projetos, e alguns desenvolvem em forma de projetos e normalmente vai para a feira do conhecimento, são apresentados na feira do conhecimento. E assim, dá trabalhos magníficos. Neste ano mesmo ficamos muito orgulhosos com os trabalhos que saíram, os resgates históricos, das brincadeiras, das coisas do campo que se faziam antes e que não se fazem mais, e as razões porque não se faz. A questão das aves mesmo, as famílias do campo já não têm mais o hábito de criar a galinha caipira, então foi feito um projeto muito bacana relacionado a isso e que ficou em primeiro lugar na feira de conhecimento municipal, e o projeto foi premiado. Então assim, são trabalhos voltados para o campo, são realmente coisas que a gente faz aqui, e que depois a gente dá um retorno para a comunidade escolar. Então, a nossa proposta de Educação do Campo tem sido trabalhada assim, com coisas bem próximas mesmo, que então a gente consegue envolver as famílias. Então, os meninos vão para casa, as crianças vão para casa, e pesquisam o pai, pesquisam o vizinho, pesquisam o tio, a avó, enfim. E a gente vê no dia da feira que aqueles pais vão lá, embora a gente ainda esteja lutando para que a participação da comunidade escolar aumente mais, mas os que vão, vão lá ver os trabalhos, veem os resultados, percebem que participaram da pesquisa, e dizem ah, eu não sabia que era assim! Então, esse *feedback* com a comunidade é muito bacana também (Sra. IVANILDA, Coordenadora Pedagógica, 2013).

A dificuldade apontada pela professora Zirlei de “não compreender direito” o que seja realmente a Escola do Campo, resulta certamente da condição de que uma definição prévia da identidade da Educação do Campo, não esgota as possibilidades de suas diferentes construções. Embora Caldart (2004, p, 26) busque definir o que seja “no campo” e “do campo”, ao dizer que “No: o povo tem direito a ser educado onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”, tais condições só podem ser percebidas, levantadas e formuladas desde os seus próprios lugares.

Além do que, todas essas condições precisam ser recepcionadas em uma organização curricular escolar, para que no trabalho pedagógico possam ser pensadas, sentidas,

³⁰ O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Ouro Verde traz os cinco eixos temáticos articulados a um eixo curricular articulador: “(...) a organização curricular da Escola está fundamentada no eixo curricular articulador Agricultura Familiar e Sustentabilidade que dialogará com os eixos temáticos: Agricultura Familiar: identidade, cultura, gênero e etnia; Desenvolvimento Sustentável; Economia Solidária; Organização Social e Políticas Públicas; e Recursos hídricos”.

imaginadas e articuladas às teorias científicas, filosóficas, sociológicas, históricas, enfim, para que possam ganhar seus sentidos e significados na vida dos estudantes e das estudantes, das famílias e comunidades, com todo o universo que está em relação. Por isso, possivelmente seja melhor falarmos em identidades de Educação do Campo, visto que cada escola constitui sua organização educacional própria a partir dos sujeitos, contextos naturais, sociais, culturais, e econômicos participantes dela, bem como de situações problemáticas ou potenciais que são próprias de cada lugar. Por isso mesmo, esse processo mobilizador da Educação do Campo no Portal da Amazônia, não se converteria em assunção de um modelo educacional homogêneo previamente estabelecido. Antes sim, cada escola construiu sua organização curricular-pedagógica própria.

As mobilizações para as organizações curriculares/pedagógicas diferenciadas, realizadas desde cada uma das Escolas, importantes para superar a educação escolar convencional dos jovens e das jovens daquelas comunidades e assentamentos, para uma formação orientada a partir de projetos da Educação do Campo, também foram importantes para motivar as mobilizações realizadas em âmbitos políticos.

As mobilizações políticas das escolas pesquisadas desenvolveram-se em diversos sentidos, mas principalmente nas relações dentro do próprio Estado. Este, embora atue de modo ambivalente (MORIN, 2005a), na sua concepção moderna, se apresenta na perspectiva da objetividade totalizante de certeza, verdade e domínio, conforme explicita Erber (2003, p, 99), fundamentado no pensamento político de Heidegger, ao dizer que, “O poder é pensado ‘hoje’ a partir do total, do imperial, do comando. É a partir dessa essência do poder que se concretiza a ‘política total’, que não permite que nada escape ao âmbito de seu domínio”.

Num primeiro momento, as mobilizações políticas desenvolvidas a partir das escolas pesquisadas ocorreram em uma perspectiva de abrir o Estado, em contextos de governos dispostos ao diálogo, para incluir inovações, na forma de ações e funções, às vezes inusitadas, nos projetos educacionais das escolas do campo. Podemos citar como exemplos, a inclusão, no Ensino Fundamental, de disciplinas relacionadas à agricultura, como agroecologia, técnicas agrícolas, economia solidária, e a contratação de técnicos especializados nessas áreas para desenvolvê-las. As mobilizações políticas também foram importantes para reivindicar junto ao governo que fossem viabilizados nas escolas cursos técnicos na modalidade médio integrado, voltados para a agricultura, componentes diferenciadores nas experiências educacionais das escolas pesquisadas.

Em muitas situações, as mobilizações políticas também ocorriam de forma dialógica, articulando setores do governo e setores da sociedade civil organizada, conforme nos relatou

o professor Luzinei, para viabilizar o projeto da Escola Estadual Terra Nova. Ao perceberem primeiro, a possibilidade de um recurso para a construção da Escola, via Plano de Ação Articulado (PAR), do governo federal, fizeram várias gestões de reivindicação do mesmo junto à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, e ao seu secretário. Ao mesmo tempo, foi preciso um trabalho intenso de articulação política com as organizações locais, principalmente as cooperativas, sindicato dos trabalhadores rurais e associações de pequenos agricultores, que foram importantes inclusive para dar suporte ao desenvolvimento inicial do projeto. E de certo modo, continuam colaborando até hoje.

Mesmo porque, iniciar um projeto educacional escolar, com um curso de formação técnica, sem mesmo ter um prédio físico próprio disponível, é no mínimo muita ousadia, mesmo que os professores falem em realização de um sonho. Pela ousadia ou pelo sonho, ou ousadia e sonho juntos, o pavilhão da Associação de Produtores foi transformado em escola, conforme relata o professor Ricardo:

Vimos para cá, eu, o professor Luzinei e o professor Valter, e enxergamos no pavilhão da Associação de Produtores daqui, um local que daria para iniciar uma escola com os moldes que nós estávamos propondo. Isso já em 2010. Vimos para cá, reformamos o pavilhão, conseguimos dar a ele não exatamente uma cara de escola, mas um lugar que pudesse receber esses estudantes, e que, pelo menos, conseguissem sair daqui com aquilo que a gente propunha (...) (Sr. RICARDO, Coordenador Pedagógico, 2013).



O pavilhão da Associação, que funcionava basicamente para guardar equipamentos agrícolas, com mais uma sala aberta para reuniões, em menos de seis meses, foi transformado em Escola. Foi preciso realizar uma série de adaptações, que exigiu a construção de parte do prédio escolar, como divisórias para salas de aula, para refeitório, para cozinha e dormitórios, a construção de banheiros para banhos e sanitários. E quando a Escola ampliou o atendimento do número de turmas, foi preciso construir salas de aula novas e fazer novas adaptações no

refeitório, dormitórios e construir novos banheiros, materiais para construir aviários, a horta mandala e construções para o manejo de outros animais. Tudo isso sem ter recursos públicos estatais disponíveis. Para conseguir esse material e os recursos necessários foi preciso recorrer às cooperativas, convencer seus colegiados para que aprovassem as doações necessárias, recorrer a outras organizações locais para que também ajudassem a dar suporte em materiais e serviços necessários, haja vista que o poder público estatal não podia investir em um prédio que não era público estatal. Por isso o professor Valter Kuhn, diretor da Escola Estadual Terra nova reconhece e afirma que

(...) os pais têm um papel muito importante principalmente na questão da cobrança lá na família, como em outras oportunidades também. Como por exemplo, na questão da colaboração da manutenção da Escola, que também tem um custo mais elevado do que as escolas convencionais (Sr. VALTER, Diretor, 2013).

Todo o trabalho foi realizado basicamente pelos professores e famílias, com algum trabalhador especializado. E no segundo semestre de 2010 iniciou o seu funcionamento, acolhendo a primeira turma. A organização curricular e pedagógica orientada pela Pedagogia de Alternância Integrativa Real ou Copulativa também exigiu mobilizações importantes junto às famílias e seus filhos estudantes. As mobilizações foram feitas basicamente por meio de visitas às famílias e reuniões na Escola e nas comunidades. Essas mobilizações procuravam trabalhar duas questões articuladas: convencer as famílias e estudantes de que o tempo-espaço família, na pedagogia de alternância, constitui para a aprendizagem um tempo-espaço tão importante quanto ao da Escola. Ao mesmo tempo, junto com o trabalho de convencimento, era feita toda uma orientação de como era possível organizar a vida de estudo no tempo-espaço família, as possíveis atividades práticas teóricas, e em que sentido as famílias deveriam auxiliar e acompanhar os estudos de seus filhos, de forma integrada com o tempo-espaço escola. Também era estabelecido um diálogo com os pais no sentido de levá-los a compreender de como era importante que abrissem espaços para que seus filhos estudantes pudessem realizar estudos, investigações e experiências a partir das programações organizadas na Escola.



Em razão desse conjunto de mobilizações é que o professor Valter, diretor da Escola Estadual Terra Nova, afirma:

Jamais me imaginei num lugar como esse, fazendo um trabalho assim, e a sensação que eu tenho é de que a educação faz sentido depois que eu conheci e me envolvi nessa experiência e processo. Para mim, confesso que antes eu não via muito sentido na forma como a escola funcionava. E hoje vendo aqueles resultados, embora pequeninos, como a gente vê e percebe aqui, mas que a gente começa a perceber que faz sentido, que é possível, embora, como foi dito antes, seja uma Escola bastante jovem, e talvez por isso Léo, por ser uma Escola que foi concebida fora dos padrões normais, foi concebida fora de tudo o que é normal dentro da educação, dentro daquilo que foi convencionado como normal, talvez por isso a gente tenha conseguido avançar. Porque a gente quebra, rompe com o sistema. Se a gente for olhar a SEDUC – Secretaria de Estado de Educação, Ela tem por finalidade, parece que ela foi organizada para bitolar a todo mundo para ser igual. E a gente, eu não sei como, mas a gente consegue quebrar toda aquela estrutura. Certamente que quando Você esteve lá, ajudou a gente a começar esse processo de quebrar essa lógica de enquadrar todo mundo no mesmo modelo. Então, hoje a gente já avançou muito. No início foi muito difícil (Sr. VALTER, Diretor, 2013).

Certamente, além de todos os avanços conseguidos em termos de organização dos projetos educacionais escolares do campo nessa região, o que mais pode ter ensinado a todos nesses processos políticos mobilizadores foi o exercício da participação na perspectiva democrática ou de como podem ser construídos processos de participação democrática e vivências democráticas. Certamente é nesse sentido que Maturana (1998, p, 75-76), ao tratar da constituição política e convivência, afirma:

Façamos da democracia um espaço político para a cooperação na criação de um mundo de convivência no qual nem a pobreza, nem o abuso, nem a tirania surjam como modos legítimos de vida. A democracia é uma obra de arte político-cotidiana que exige atuar no saber que ninguém é dono da verdade, e que o outro é tão legítimo quanto qualquer um. Além disso, tal obra exige a reflexão e a aceitação do outro e, sobretudo, a audácia de aceitar que as diferentes ideologias políticas devem operar como diferentes modos de ver os espaços de convivência, que permitem descobrir diferentes tipos de erros na tarefa comum de criar um mundo de convivência, no qual pobreza e o abuso são erros que se quer corrigir. Isso é uma coisa diferente da luta pelo poder.

Esse meu tempo de inserção participativa e de pesquisa com a educação do campo na Amazônia Mato-Grossense, em específico no Território da Cidadania Portal da Amazônia, permitem-me dizer que há um rico processo educacional em movimento nas escolas do campo, em especial nas escolas pesquisadas. Ao mesmo tempo, reconheço a existência de inseguranças e instabilidades, em grande medida decorrentes das frágeis relações democráticas ainda estabelecidas entre a sociedade, as instituições escolas e os governos, ou seja, de como são estabelecidas as relações políticas entre a operacionalidade do Estado, Sociedade Civil e os modos de viver e organizar nas comunidades do campo. As comunidades escolares, que, com muito esforço, procuram construir participativamente suas propostas educacionais, não raro, esbarram em decisões de governos pouco sensíveis às iniciativas locais inovadoras e com pouca densidade dialógica com os meios populares, e acabam por interferir diretamente nos processos organizacionais político-pedagógicos dessas escolas.

Não é por acaso que vem ocorrendo outro movimento mobilizador de âmbito político coordenado pelas escolas do campo na região: a constituição dos comitês interinstitucionais de debates permanentes da educação do campo. No ano de 2013 foram constituídos o comitê regional e diversos comitês municipais no Portal da Amazônia. A intensão dos comitês regional e municipais, articulados ao Comitê Estadual, é desenvolver ações de formação pedagógica e política com as escolas do campo, e de desenvolver ações políticas conjuntas junto aos governos municipais e estadual, a partir de pautas de reivindicações, no sentido de fortalecer a educação do campo na região.

A primeira ação de formação pedagógica do Comitê Regional foi realizada com o primeiro encontro na Escola Estadual Terra Nova, no mês de agosto de 2013, com a participação de professores e professoras de mais de 20 (vinte) escolas da região. Sua organização, a escolha dos temas e metodologia, foi definida em reunião participativa no Comitê. O foco principal de trabalho foi a troca de experiências inovadoras realizadas pelas escolas e o aprofundamento de questões problemas que ainda dificultam o desenvolvimento

da educação do campo nas escolas. O Encontro foi autofinanciado pelos participantes, com a utilização da infraestrutura da Escola anfitriã, inclusive como estratégia para evitar palcos discursivos, próprios dos eventos organizados com financiamentos por governos ou empresas. A autogestão do encontro permitiu também que, em todo o seu percurso, o mesmo transcorresse de forma dialógica, participativa e interativa, sem o direito ao monopólio do uso de falas.

Essa orientação na organização dos encontros de formação pedagógica encontra ressonâncias no pensamento ético de Morin (1998, p.73), especialmente na ética do debate, ao defender que,

A regra do debate é inerente às instituições filosófica, científica e democrática. A ética do debate vai mais longe ainda: exige a primazia da argumentação e a rejeição da anatematização. Longe de descartar a polêmica, ela a utiliza, mas rejeita todos os meios vis, todos os julgamentos de autoridade, assim como quaisquer rejeições pelo desprezo, quaisquer insultos sobre as pessoas.

As formações em âmbito político têm por motivação, através da participação articulada dos comitês, de fortalecer os projetos educacionais das escolas do campo junto ao Estado e seus governos, para que estes não recuem, mas, ampliem a abertura de atendimento às inovações dos projetos educacionais das escolas do campo na região. O primeiro Seminário correu em Guarantã do Norte no mês de novembro de 2013, tendo a participação dos três comitês, Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, Secretarias Municipais de Educação de Guarantã do Norte e outros municípios vizinhos, e de outras instituições e órgãos públicos, organizações e movimentos sociais ligados ao campo. O Seminário resultou no encaminhamento de uma carta compromisso aos governos municipais e estadual, assinada pelos participantes, com 16 (dezesesseis) pontos a serem observados pelos governos, como orientações para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à educação do campo.

Um dos pontos constante no documento já compõe as articulações políticas que vem sendo mobilizadas pelos Comitês, que é de trazer cursos superiores, fundamentalmente na área de agroecologia, podendo também ser outros relacionados à agricultura familiar camponesa para mais perto das Escolas ou até mesmo junto às Escolas. Na organização física e pedagógica da Escola Estadual Terra Nova, por exemplo, constam cinco laboratórios de diversas áreas, inclusive de análise de solos. Além do que, é uma expressão do desejo dos próprios estudantes, muito fortemente expressa pelos estudantes da Escola Municipal Boa Esperança e da Escola Estadual Terra Nova e dos pais, que gostariam da presença de cursos superiores mais próximos de suas comunidades, como é possível ser percebido na fala do

Senhor Sedio Caselani, que, ele e todos seus irmãos e irmãs, tiveram oportunidade de estudar apenas as quatro primeiras séries, realidade de quase a totalidade dos pais entrevistados:

É muito bom ver um filho que já se formou em um curso técnico em agroecologia, e que pretende estudar mais, fazer uma faculdade. Está querendo fazer agronomia, e isso é muito bom. E se o curso fosse aqui por perto seria muito melhor. Qual o pai que não gosta de ver seus filhos se dando bem na vida, seguindo seus estudos, e se for com eles perto é ainda melhor (Sr. SEDIO, Pai, 2013).

Essas mobilizações políticas vêm sendo feitas junto a Instituições de Ensino Superior existentes na região. A ideia embrionária é de que as Instituições de Ensino Superior, de preferência públicas ou que tenham financiamento público, ofereçam cursos fora de sede, podendo ser para turmas limitadas, relacionados ao campo, de preferência com enfoque agroecológico. E que tenha a Pedagogia de Alternância como base de sua organização curricular. Se uma tal experiência vier a se configurar, e tem possibilidades para isso, certamente fortaleceria dois pontos importantes no desenvolvimento da educação do campo na região: a disseminação de estudos e pesquisas nos âmbitos das próprias comunidades do campo; e o fortalecimento de uma política de manutenção dos jovens e das jovens no campo, tendo qualificação técnica-científica-filosófica para ajudar na melhoria da qualidade de vida social-ambiental-econômica-cultural em suas comunidades.

Todas essas mobilizações, movimentações e experiências que vêm sendo construídas com a Educação do Campo no Território da Cidadania Portal da Amazônica, apontam numa perspectiva que Almeida (1998, p, 22) considera, como esforço de fundamentar uma ética da cumplicidade, complexidade e (com)paixão:

Não existem regras fixas, estradas sinalizadas, nem uma bússola para nos indicar o caminho. Haveremos de abrir a picada, ao caminhar. Sabemos fazer uso de nossas singularidades, de nossos sentidos, de nossa razão e de nossas paixões, para colocá-las à disposição de um projeto de sociedade mais justa. Um tal projeto é, ao mesmo tempo, solitário e coletivo, ético e estético, científico e político.

Por isso mesmo, longe de estarem formatadas, as experiências movimenta-se em percursos complexos de acolhimento e superação dos fundamentos filosófico-científico-pedagógicos das “escolinhas” das comunidades. Em meio a instabilidades, inseguranças, experiências mobilizadoras, convicções e exigências de serem pensadas em relações ecológicas-agroecológicas com o bioma amazônico, a trajetória da educação do campo no Portal da Amazônia vem sendo construída.

4 ENTRELAÇAMENTOS ÉTICO-POLÍTICO-ESTÉTICOS NO PENSAR E FAZER DA EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO AMAZÔNICO MATO-GROSSENSE

*Alimentar-se do fruto da castanha-do-Brasil,
rica em proteína vegetal, em minerais ..., e
desfrutar do frescor da sombra da castanheira,
elegante, imponente e bela,
é um modo de se compartilhar a natureza por
inteiro. Autor desconhecido.*

Minha inserção pela militância política educacional e implementação de experiências de Educação escolar do Campo no Estado do Mato Grosso, bem como pelas inserções de pesquisa, me autorizam a afirmar que esta se debate em meio a intensos processos de transformações vivenciados no campo nas últimas décadas, de modo específico, na Amazônia Legal mato-grossense. Minha compreensão é de que a educação escolar do campo, coimplicada nesses processos, movimenta-se e mobiliza-se pelas percepções e necessidades de reorientações éticas-político-estéticas, que também é epistemológica, ao trabalhar com as pessoas que vivem nesse lugar, numa perspectiva de entrelaçamento de todas essas dimensões.

Por isso, minha ocupação dedicada à realização da pesquisa com as três diferentes escolas no Portal da Amazônia, em última instância, foi para compreender em que perspectiva ética-político-estética os projetos educacionais dessas escolas do campo amazônico vêm orientando suas ações educativas, em sua diversidade de experiências, e de como os mesmos se articulam e entrelaçam em suas concepções e fazeres.

O processo de compreensão da educação do campo no Portal da Amazônia, também coimplica admitir e considerar, como processo, a minha própria origem, trajetória de vida e bagagem experiencial decorrente dela. Por isso, não é uma relação que se inicia, é um trabalho que se constitui como continuidade não linear, como circuito. Como afirma Morin (2005a, p, 317),

Esse circuito, quando o consideramos no sentido antrope →biológico permitirá um melhor conhecimento da vida. Quando o consideramos no sentido bio →antropológico, possibilita um melhor conhecimento do homem. E quando o seguimos na sua própria rotação, permitirá um melhor conhecimento do conhecimento.

As reflexões a respeito da condição de minha origem camponesa, filho de família agricultora, estudante da “escolinha”, do afastamento e do reencontro pela ação militante, profissional e investigativa na Educação do Campo, ajudaram-me a compreender, que desde

as relações da vida das comunidades do campo, da agricultura familiar camponesa, encontram-se entrelaçadas as dimensões ético-político-estéticas na busca pelo conviver solidário. Este entrelaçamento, que não se encontra separado das ambiguidades e viscosidades (DORNELES, 1996) dos processos de produção cultural do nosso tempo, também está presente nos projetos e relações vivenciadas nas Escolas do Campo, no portal da Amazônia.

Esses entrelaçamentos, no conviver das comunidades do campo Amazônico, podem ser percebidos em muitas situações implicadas na realização da vida, na organização social e política, onde as convivências estavam profundamente enraizadas. Eram dessas convivências que se originavam os mutirões para a preparação das roças, plantios e colheitas, das festas comunitárias, das mútuas ajudas em situações de necessidades e compartilhamentos das produções para a alimentação. Nessa mesma convivência, a partir do lugar da escolinha, é que se mobilizavam as organizações das associações, cooperativas, e reivindicações de serviços públicos estatais básicos necessários. A professora Janice, que também é agricultora, filha de família de agricultores, faz referência à cooperação entre os agricultores através dos mutirões e as trocas, e embora aquela forma de mutirões que aconteciam antigamente tenham quase desaparecido, a solidariedade permanece noutras formas:

(...) alguns anos atrás, quando as famílias costumavam, plantar, colher, a gente ainda percebia como hábito dos moradores das comunidades, os mutirões. Os mutirões, na época de colher, uns iam ajudar uma família, juntava dois ou três e ia ajudar, e depois devolvia. (...) Então, não existe mais (...) esse hábito de mutirão, do se ajudar. Continuam muito solidários, num sentido assim, um vizinho precisa do outro, as pessoas do campo mantêm isso ainda. E isso é muito bonito, espero que continue isso por muito tempo. De ajudar-se, se um vizinho precisa do outro, de algo emprestado, se bem que na época da vacina do gado costuma-se trocar serviço, ajuda-se, mas a gente percebe que isso está cada vez mais raro (Sra. JANICE, Professora e Mãe, 2013).

O aumento do individualismo nas comunidades do campo é percebido pelo professor Wagner, que reclama deste comportamento e diz não entender o porquê disso:

(...) as pessoas hoje não se visitam mais como antigamente. Elas ficam em suas casas. Os grupos de reflexões que eu acho bem interessante, porque as pessoas se reúnem, conversam, discutem seus problemas, praticamente existem poucos nas comunidades. Até mesmo na igreja, parece que quanto mais as pessoas vão melhorando de vida, menos vão para a igreja. Na minha comunidade mesmo, as condições de vida lá são até boas, a maioria das pessoas vivem muito bem lá na minha comunidade. Mas parece que quanto mais você melhora as condições, passa a ter carro, moto, deixa de participar. Você vai se tornando individualista, não sei por que isso! (Sr. VAGNER, Coordenador Pedagógico, 2013).

As fragilizações das convivências comunitárias apontadas pelos professores e professoras, encontram ressonância no pensamento de Edgar Morin (2007, p.26) que, ao

analisar o progresso do individualismo, importante para a emancipação dos indivíduos, também compreende que o mesmo tornou-se “fonte de fortalecimento do egocentrismo. Este se desenvolve em todos os campos e tende a inibir as potencialidades altruístas e solidárias, o que contribui para a desintegração das comunidades tradicionais”.

O trabalho educacional das Escolas do campo pesquisadas tem colocado ênfase na formação humana pela construção da responsabilidade ético-política e na capacitação técnico-científica responsável de seus estudantes. Sua construção nas Escolas veicula-se pela compreensão, ainda frágil, de que essa reponsabilidade possa se orientar por relações circuiticas envolvendo escola-família-comunidade-sociedade-natureza. Assim, os estudantes e as estudante, ao serem acolhidos e acolhidas nas Escolas, estas com projetos educacionais participativamente-coletivamente elaborados, pelos professores e professoras, por pessoas que se corresponsabilizam pelo cuidado alimentar, segurança e sua organização acadêmica, todos com a reponsabilidade para que se desenvolvam física-afetivo-social-ético-político-técnico-científico-filosoficamente bem, também passem a conceber noções de responsabilidade com a família-comunidade-sociedade-natureza em que vivem. E cada um desses componentes em circuitos de retroações sociopolíticas (MORIN, 2005a), também possam se inter-corresponsabilizar para um conviver socialmente justo, ética-solidariamente religado, politicamente participativo e democrático, e ecológico-agroecologicamente equilibrado. Como afirma Morin (2007, p, 150), “A regeneração da ética é, portanto, inseparável de uma regeneração do civismo, que é inseparável de uma regeneração democrática”, e podemos acrescentar que é inseparável de uma regeneração ecológica humana-social-ambiental.

Na perspectiva em que Morin (2005a; 2005b) apresenta a compreensão de “circuito” e de “ação retroativa”, cada um desses termos, na dialogia, retroage em relação a cada um dos demais, gerando e regenerando o outro. Mas como o próprio Morin (2005b, p, 52) alerta,

(...) as finalidades do indivíduo humano não se reduzem nem ao viver para a espécie nem ao viver para a sociedade. O indivíduo aspira a viver plenamente a sua vida. Finalidades individuais desenvolveram-se ao longo da história: felicidade, amor, bem-estar, ação, contemplação, conhecimento, poder, aventura...

Ao trazer a própria “incerteza ética”, Morin (2007, p, 41) indica que na “ecologia da ação” não há certeza de seu desenvolvimento, uma vez que “toda ação escapa, cada vez mais, à vontade do seu autor na medida em que entra no jogo das inter-retro-ações do meio onde intervém. Assim, a ação corre o risco não somente de fracassar, mas também de sofrer desvio ou distorção de sentido”.

O problema da supervalorização da individualidade, próprio do nosso tempo, torna cego, pelo exercício do viver egoísta, a condição humana fundamental que é a necessidade da interdependência para o indivíduo existir e continuar existindo. O indivíduo humano, sem o cuidado dos outros humanos, morre, desaparece, os outros também podendo ser animais, plantas e água. A nossa autonomia humana é uma autonomia de interdependências, o que exige de nós a corresponsabilidade ética com a comunidade, a sociedade, a terra, a natureza, sem precisar perder a condição da individualidade.

Ao fazer referência ao respeito às individualidades, o professor Tiago Bidóia em entrevista, ressalta o valor que isso tem, inclusive para o trabalho educativo, não para que as individualidades se tornem egoístas, mas para que ao se manifestarem em convivência criativa, sejam respeitadas e, ao mesmo tempo, trabalhadas:

(...) a gente conhecendo cada um deles, a gente consegue atuar nos diferentes pontos onde cada um percebe que merece ser ouvido, merece ser pincelado, onde tem as rachaduras a gente pode concertar, nas necessidades específicas. Mas isso a gente consegue somente com essa intimidade que a gente cria. Então, o que a gente mais quer que aconteça, no grupo, é que sejam o mais diferentes possível. E ainda quando formar o grupo a gente pega essa diversidade mesmo para que seja apontada a diversidade, e eles consigam enxergar isso uns nos outros (Sr. TIAGO, Professor, 2013).

O professor Tiago aborda essa questão de modo muito interessante, que pode ser situada em relação ao pensamento de Heidegger (2009) mais especificamente ao Cuidado. E, ao que Kahlmeyer-Mertens (2008, p. 25), fundamentado no pensamento de Heidegger, denominou “pedagogia do cuidado”:

Em sua análise existencial, Heidegger pensa o ser-aí como uma existência em aberto, a ser per-feita por um cultivo continuado, permitindo afirmar que a essência do homem estaria no existir e que essa, por sua vez, seria um cuidar por ser e continuar sendo autenticamente. Nosso autor será categórico ao dizer que o Cuidado é o que permite uma delimitação ontológica da existência do ser-aí (...) presenciamos o conceito ganhar relevo em diversas áreas do conhecimento, inclusive naquelas que buscam pensar o homem em sua relação com o mundo e com os outros. Ao nos referirmos a isso, temos a aplicação larga do termo “pedagogia do cuidado” nomeando a formação do homem para essas circunstâncias.

Ao mesmo tempo, a fala do professor Tiago pode ser relacionada à complexidade do conviver das pessoas, em que para ser exercitada a solidariedade autêntica, as pessoas precisam agir com liberdade e autonomia. Isso se torna possível quando as pessoas procuram ser elas mesmas nas relações que estabelecem, encontrando muitas maneiras de solidarizarem-se. É nesse sentido que Maffesoli (2008, p. 181), de certo modo, contesta a existência do “pretenso individualismo” contemporâneo:

(...) Com efeito, sejam quais forem os autores aos quais pude fazer referência até aqui, seu denominador comum é o vínculo que estabeleciam entre, de um lado, o vitalismo, e, de outro, a comunidade. Para mim, aliás, é uma reflexão sobre a vivência que tem algo de prospectivo, no que ela põe a ênfase sobre o ressurgimento comunitário que não deixa de impressionar os observadores lúcidos da vida social. Tanto é verdade, que, ao contrário do que é repetido, ad nauseam, sobre o pretenso individualismo ou narcisismo contemporâneo, observa-se, empiricamente, o triunfo do tribalismo com os diversos mimetismos ou conformismos que lhe são corolários.

Nas Escolas pesquisadas, são insistentes as referências de que no processo formativo dos estudantes e das estudantes, a formação ética para a corresponsabilidade solidária entre estudantes, professores, família, comunidade, sociedade, é muito importante. E o próprio conhecimento técnico-científico-filosófico, mais orientado por uma perspectiva agroecológica, esteja integrado na visão de convivência mais cooperativa e solidária, embora com certo reforço na visão instrumental para a produção e geração de renda.

Trabalhar metodologicamente e pedagogicamente todas essas dimensões educativas, de forma que possam constituir modos de ser-estar-atuar no mundo, com os outros e na relação com os outros, não tem sido tarefa fácil para as Escolas pesquisadas. Essa dificuldade pode ser percebida na fala do professor Vagner, quando afirma: “a Escola trabalha muito nesse sentido, com projetos de pesquisa (...) os alunos se envolvem, eles veem sentido nos estudos, porque eles têm que ler e pesquisar, para tentar resolver aquele problema que está na sua comunidade, na sua família”. Ao mesmo tempo, o professor Vagner apresenta dúvidas quanto à perspectiva de que pessoa e sociedade se pretende constituir, ao dizer: “Acho que a gente não tem bem claro ainda que pessoa a gente quer formar e para que sociedade, e para construir que tipo de sociedade. (...) Na prática, porque no projeto está lindo”. Ao perceber que para resolver tais dificuldades a Escola encontra suas limitações, reconhece a importância de o caminho ser construído com a comunidade mesma: “Eu acho que falta nas práticas a gente discutir melhor, trazer mais a comunidade para conversar melhor”. O professor Vagner reconhece contudo, a existência de ações de estudantes articuladas de forma cooperativa e solidária à vida da família e com a comunidade:

(...) tem um aluno que eu comentei com você, não só ele, mas eles conseguiram enxergar na sua propriedade uma forma de viver melhor ali. Nem todos, mas uma grande parte, que alguns ainda foram para a cidade, mas uma boa parte permaneceu no campo. Eles ajudando na administração da propriedade, na produção. Na comunidade os alunos são pessoas que participam, participam de grupos quando têm grupos na comunidade, nas celebrações, enfim, em toda a vida da comunidade. Eles também prestam consultorias. Tem um aluno mesmo que, devido um problema que aconteceu na propriedade de um Senhor em uma comunidade, e já procurou ele para ir lá ver o que estava acontecendo, ver porque o capim estava morrendo. Então tudo isso é bacana (Sr. VAGNER,

Coordenador Pedagógico, 2013).

Essa ideia-valor de a proposta educacional ser construída e vivenciada de forma participativa-colaborativa-solidária-cooperativa com a comunidade se encontra com maior ou menor intensidade nas três Escolas pesquisadas. A comunidade, nesse sentido, não é vista apenas como a receptora dos cidadãos e cidadãs formadas pelas Escolas. A comunidade é antes de tudo o lugar físico-social-afetivo-cultural em que a Escola é acolhida e com a qual, constrói-desenvolve-vivencia sua destinação. Por isso, a Escola não se vê, nem é tomada como algo a parte, e sim, como um organismo vivo integrador desse pequeno universo vivido e convivido, inclusive em relação com um universo cultural-social-político-econômico bem mais amplo.

Mesmo estando presentes as dificuldades, as Escolas encontram pontos irradiadores em seus processos de formação-qualificação. A estudante Carla da Escola Estadual Terra Nova fala da organização político-pedagógica da Escola, as principais atividades, e a importância dos grupos de trabalho, que do ponto de vista educativo tem por principal finalidade educar para a responsabilidade e a democracia, sem abrir mão da qualificação técnica-científico-filosófica. Em realidade, todas elas encontram-se entrelaçadas no processo educativo:

A gente trabalha em alternância. Nós temos assim, uma semana que a gente fica em casa com a família e uma semana que a gente fica aqui na Escola. A nossa rotina é bem programada e sempre tem uma atividade para ser feita. A gente tem trabalho a campo no período da manhã, que a gente vai para os grupos, são dez grupos se não me engano, terreiro, horta, lavouira, administração, etc., e os estudantes tomam conta desses grupos e os coordenadores de cada grupo são estudantes do 3º e 4º anos, e coordenam toda parte produtiva da Escola. Os professores são como auxiliares, e quem coordena são os estudantes. A gente estuda na parte da tarde, na parte da tarde a gente vai para o momento teórico, a gente tem várias matérias, da área das exatas, da área das ciências naturais, da área das humanas e da área de linguagem. E trabalha também a área técnica profissional. Normalmente a atividade que é interligada a vivência comunitária, ela foi ou vai ser passada no tempo escola, para a gente desenvolver o que a gente faz no tempo Escola e na comunidade. Tem também momentos de reflexão que são essenciais porque trabalha a parte espiritual, porque em toda refeição a gente tem momentos de oração, de agradecer pelo alimento e por aquilo que conseguimos desenvolver. (...) Aqui nós somos uma família, nós somos uma Escola que tem professores e tem estudantes. Então, estamos numa relação de igualdade. Vivemos em comunhão, em comum união! (CARLA, Estudante, 2013).

Essa dinâmica vivencial relatada pela estudante Carla tem uma forte relação ou aproximação com o que Maffesoli (2008, p. 73) denomina de “componente orgânica”, entendida como “certos tipos de relações sociais que repousam sobre o reconhecimento de si e do outro, de si e dos outros, a partir da correspondência, a partir da consideração da diversidade e da unicidade”.

A estudante Angélica, ao tomar a organização de grupos de trabalho como análise, ela avança para o sentido formativo que isso tem, na perspectiva da formação humana, solidária e para as relações democráticas:

Esses grupos têm como objetivo fazer a formação para à coordenação de todos os estudantes que irão passar por esse cargo, vamos dizer assim. E que hoje são os estudantes do 3º e do 4º anos, e nos próximos anos serão os estudantes que hoje estão no 1º e no 2º anos, e assim por diante. Então traz essa função de responsabilidade, de criatividade porque os projetos que a gente faz somos nós que damos a ideia ou colocamos em prática a ideia que algum professor dá para a gente. (...) Então, a gente realiza o trabalho, a gente sempre realiza com a visão de um projeto que estamos fazendo, e qual vai ser a finalidade. Os estudos em sala acontecem do mesmo modo, a gente busca sempre, falando de química ou física, a gente tenta colocar isso no nosso dia-a-dia, trazendo o estudo teórico também para o nosso dia-a-dia. Temos também uma oração em cada refeição que a gente faz, para que possa contribuir com a nossa formação humana, para que aos que tem fé, acredita em algo, possa se fortalecer para dar sequência em todo o trabalho. A gente tem isso como método para fortalecer as energias para dar sequência às atividades. Trabalhamos em grupos, como tem o pessoal da cozinha, que serve os alimentos nas refeições e lava os utensílios usados para preparar os alimentos, na função de sempre trabalhar para o outro, sempre em comunidade, sempre em comunhão. Porque, quando eu faço algo para o meu colega é um ato de solidariedade, e eu sei que ele também vai fazer por mim. Inicialmente é difícil você fazer isso, porque não é assim que você é criado, ou porque são outras formas e lógicas que orientam os comportamentos em outras escolas. Tem mais aquela política do autoritarismo, onde o estudante é um nível e o professor é outro nível, e o estudante não faz nada para o outro. Aqui, desde limpar as salas onde a gente estuda, somos nós que as limpamos, lavar os utensílios, tudo! De qualquer forma, em qualquer trabalho que eu faça, eu contribuo para o meu crescimento, porque eu preciso daquela estrutura, eu preciso daquilo para eu crescer. Então, aquele momento é um momento de reflexão também, você faz algo, você faz com objetivo (ANGÉLICA, Estudante, 2013).

O estudante Bruno fala em que sentido a Escola forma. Para além da questão ambiental há uma orientação formativa para a condição humana, para a solidariedade:

(...) ela não só forma gente para cuidar do meio ambiente, mas também de cuidar o que é melhor para nós, tipo do nosso lado humano, essa Escola trabalha muito com isso. Desde pequenos gestos como, busca um suco para mim! Faça um favor para mim! A gente começa a se importar com o outro. (...) E aí cada estudante empresta material para a gente, ajuda a fazer os trabalhos, a preocupação tem esse lado humano de se preocupar com a gente, de se prontificar para ajudar o outro, solidariedade. É bem bacana a Escola, os estudantes se preparam para a vida no futuro. Mais pra frente, quando a gente precisar um ajudar o outro, quando tivermos que sair para fazer faculdade, fazer alguma coisa, vai ter ajuda de todos (BRUNO, Estudante, 2013).

O professor Luzinei nos fala a respeito de uma inter-relação participativa e solidária corresponsável entre estudantes, Escola e famílias:

Nós queremos com isso constituir pessoas solidárias, que consigam conviver em grupo, que consigam fazer alguma coisa para o outro, de modo que, enquanto eu estou lavando a louça que os outros colegas utilizaram para se alimentar, outros fazem a limpeza do refeitório que eu também utilizei para fazer a refeição, bem como a minha sala de aula, o meu alojamento. Então, é um fazendo algo para o

outro. E isso é para nós, despertar o princípio de solidariedade que está muito carente em nossa sociedade em nossos dias. E acreditamos que isso também será despertado em suas (dos estudantes) comunidades e na própria família.(...) Nesse sentido o processo educativo implica em despertar esses jovens para uma perspectiva de solidariedade, que consigam conviver em sociedade, tanto para serem líderes, como para serem liderados (Sr. LUZINEI, Coordenador do setor de produção e Professor, 2013).



Todas essas falas de estudantes e professores remetem a uma questão fundamental em nosso tempo, trata-se de um modo de conviver, numa perspectiva de compreensão ao que Maffesoli (2008, p.65-66) denomina de “ordem orgânica”, “organicidade” e “corpo orgânico”, ao dizer que este,

(...) encontra em si mesmo a sua própria forma, é de dentro que ele extrai seu dinamismo, que ele é chamado a crescer e se desenvolver. Possui, de certa maneira, forças inatas que são causa e efeito de sua própria vida. É bem disto que se trata: a organicidade remete para o vivente e para as forças que o animam. Isso pode ser compreendido de um modo bastante simples: o próprio da separação, aquilo que se fragmenta é sempre, potencialmente, mortífero, enquanto que o que vive tende a se reunir, a conjugar os elementos díspares. É quando “o conjunto todo se sustenta” que há vida.

De algum modo, as perspectivas de relações apresentadas pelas estudantes, pelos

estudantes e professores, remetem para um modo peculiar de organização da vida social e da convivência. Ela não converge para a lógica de relações, em cuja base cultural moderna se assenta, expressa pelo individualismo, egoísmo e competitividade, comprometendo sobremaneira o equilíbrio psíquico-afetivo sadio entre a autonomia da individualidade e o respeito cooperativo-solidário nas interdependências com os outros. Como salienta Hessel e Morin (2012, p, 27), ao propor perspectivas de relações e de conviver para o nosso tempo, na perspectiva de uma política do Bem-Viver, superando inclusive à do bem-estar:

O bem-viver pode parecer sinônimo de bem-estar. Mas, em nossa civilização, a noção de bem-estar reduziu-se a seu sentido material, o que implica conforto e posse de objetos e bens, sem comportar de maneira alguma o que é próprio do bem-viver, o que serve à expansão pessoal, ou seja, as relações de amor e amizade, o sentido da comunidade. Sem dúvida alguma, hoje em dia, o bem-viver deve incluir o bem-estar material, mas deve opor-se a uma concepção quantitativa, que acredita buscar e alcançar o bem-estar no “sempre mais”. Bem-Viver significa qualidade da vida, e não quantidade de bens. Ele engloba, antes de mais nada, o bem-estar afetivo, psíquico e moral.

Maturana, numa perspectiva semelhante, reconhece que o social se funda numa forma muito particular de emoção, o “amor”, e defende a reintegração da razão e emoção – emoção e razão como condição fundamental humana. É na razão-emoção integradas que o humano se constitui enquanto humano, numa perspectiva de humanidade que não se realiza, nem se resolve em um racionalismo solipsista e egoísta. Por isso Maturana (1998, p.29) aponta um caminho muito próprio para a educação, que no meu ponto de vista, se aproxima das experiências das escolas estudadas, principalmente da Escola Estadual Terra Nova, quando afirma:

O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem.

Orientada pelas perspectivas de cooperação, solidariedade e corresponsabilidade, a dinâmica de organização dos grupos de trabalho na Escola Estadual Terra Nova, por exemplo, desde a organização dos próprios grupos é um processo educativo, quando entre os membros do grupo escolhem os coordenadores e definem funções entre seus membros. São os membros do grupo que fazem o planejamento das atividades no setor onde o grupo deve atuar, bem como a distribuição das responsabilidades, tomando como base um relatório elaborado pelo grupo que atuou na semana anterior naquele mesmo setor, as necessidades de ações que o

setor exige e as necessidades dos demais setores. Ao final da semana de tempo escola, antes de retornar para o tempo família-comunidade, também esse grupo, após realizar uma autoavaliação do seu desenvolvimento e das atividades, sendo apresentada e reavaliada pelo coletivo de toda a Escola, é produzido um relatório das atividades do grupo, incluindo, quando necessário, sugestões ou indicações para a continuidade do grupo que se constituirá para aquele setor na próxima semana de tempo escola.

No desenvolvimento das atividades e ações, quando ocorrem problemas nas relações internas dos grupos, devido alguma irresponsabilidade ou desvio de conduta de algum membro, o coordenador tem a responsabilidade de reunir o grupo para resolver o problema. O professor responsável só é solicitado caso o grupo não conseguir resolver por ele mesmo. Então, o professor responsável é que reunirá o grupo para saber o que está acontecendo, e encaminhar as medidas necessárias de orientação, inclusive em casos extremos, encaminhar para o coletivo de coordenação da Escola. Nesses casos, é possível que sejam tomadas até medidas de advertência ou até mesmo punitivas.

A metodologia de organização por grupos de setores e atividades constitui um trabalho educativo complexo. No desenvolvimento dos grupos mesmos e de seus fazeres já se encontram coimplicados o educar para a responsabilidade de participação e democracia, o educar para a cooperação com o grupo e a responsabilidade ética e técnica para desenvolver bem as atividades definidas em grupo, o estímulo à solidariedade e à criatividade de cada um. Podemos dizer com Mounier (2004, p. 64), o ser próprio da “gratuidade”:

Uma vez que a pessoa decifra incessantemente a sua vocação, incessantemente destruindo qualquer pretensão menor (interesse, adaptação, sucesso), podemos dizer que, neste sentido, a pessoa é a própria gratuidade, embora cada um de seus atos esteja comprometido e destinado. É aquilo que no homem não pode ser utilizado. É por isso que, mesmo na vida coletiva, o personalismo dará sempre primado às técnicas de educação e de persuasão sobre as técnicas de pressão, artifício ou mentira: porque o homem só atingirá plenamente os pontos aonde, inteiro, chegar.

Ao compor o humano como um Ser emocional-racional, socialmente imerso na convivência pela “biologia do amor”, que permite nas relações reconhecer e respeitar o outro como “legítimo outro”, Maturana (1998) rompe com as barreiras e fronteiras entre saberes e conhecimentos disciplinares. Desnaturaliza as hierarquias entre conhecimentos, disciplinas, saberes e funções. Ao contrário, nos processos de fragmentação do conhecimento e do próprio ser humano é possível que muitas crianças, até mesmo jovens e adultos, em suas experiências escolares convencionais, encontrem dificuldades para estabelecer relações entre os conceitos

científicos disciplinares e o mundo vivencial, bem como de perceber possíveis liames de integração desses mundos distintos.

Esses liames do ser, do pensar, do compreender e do conviver, remetem à compreensão de que não somos seres puramente racionais, nem é a razão, *a priori*, que determina definitivamente os processos e dinâmicas de nossas vidas. No viver e conviver (MATURANA, 1998), se integram, à racionalidade cognitiva, o emocional, o afetivo, e os entrelaçamentos ético-político-estéticos, e podemos também dizer, epistemologicamente ecológico (MORIN, 2005a).

As instituições educacionais e os processos educativos, vistos como Cuidado ético-político-estético, por isso também epistemológico, reivindica a reintegração do humano com suas relações, o que permite dizer que a ética é também estética, que o epistemológico é também político. E que o epistemológico-político-ético-estético integram a vida na sua condição biológica-afetiva-social-simbólica-espiritual manifestas nas relações de vivências e convivências. É uma perspectiva educacional que se apresenta como criação e recriação das organizações das convivências educacionais, com a natureza e com a cultura, com a natureza e com os humanos e sua condição de natureza humana.

A maior obra de arte é a de criar e recriar a vida, e isso, o fazemos efetivamente juntos, embora nem sempre reconhecemos que essa seja a condição fundamental da vida e do viver, ou seja, no conviver. A Educação do Campo permeia o conjunto das relações de suas populações e, de certo modo, entendemos que as mesmas se debatem em processos de intensas transformações vivenciadas no campo brasileiro nas últimas décadas, que, em última instância, implicam em reorientações epistemológicas-político-ético-estéticas das pessoas que vivem nesse lugar, estando aí todas entrelaçadas.

A compreensão do ético-estético é tomado em Maffesoli (1995, p. 53), quando afirma:

No entanto, esclarecemos que a estética em questão não é, de nenhuma forma, aquela que se pode situar no domínio das belas-artes: ela as engloba, mas também se estende ao conjunto da vida social. A vida, como obra de arte de algum tipo, ou ainda a estética, como maneira de sentir e de experimentar em comum. Empiricamente, isso nos remete a todas as formas de conjuntos, musicais, esportivos, de consumo ou religiosos, que, embora sempre tenham existido, em certas épocas (re)encontram uma amplitude que tinham perdido, ou que tinha sido relativizada (...).

O experimentar em comum nas Escolas do Campo Amazônico pesquisadas, pode ser percebido de forma articulada ao projeto educacional de cada Escola, na convivência diária, e em suas diversas atividades desenvolvidas. Pude perceber durante as inserções investigativas, que as relações na convivência integram o trabalho educativo pedagógico, o afeto, a

corresponsabilidade nas correções de erros e equívocos nos comportamentos e ações, e na mútua ajuda solidária. Compreendo então que as frases “a Escola é minha segunda família” ou “a Escola é a nossa segunda família”, ou ainda “a convivência de professores e alunos se torna uma família, uma grande família”, repetidas tantas vezes por estudantes e professores, dentre eles pelos professores Vagner, Luzinei, Tiago e Renildo, Professora Rosete, Katia e Jussara, as estudantes Karla, Angélica, e os estudantes André, Gladson e Tiago, expressam a intensidade do conviver nas Escolas. A professora Katia da Escola Estadual Terra Nova, ao falar a partir de sua condição de mulher, esposa e mãe de uma filha pequena, e que permanece na Escola durante a semana toda, chorando na entrevista, diz que só é possível suportar essa condição de distanciamento da filha e do marido porque a convivência na Escola é muito boa e dá muito sentido a tudo o que está fazendo. E que se não fosse assim, possivelmente não suportaria.

Todas essas relações e sentimento expressos situam-se num campo que Maffesoli (2008, p, 53-54) denominou de “afetos”. Fundamentado em Jung, entende que da integração e a “sinergia da razão e do sensível”, como racionalidade aberta, “nasce toda percepção global”. Compreende fundamentalmente que, embora tenha ocorrido um grande esforço pela racionalização moderna,

(...) o afeto, o emocional, o afetual, coisas que são da ordem da paixão, não estão mais separados em um domínio à parte, bem confinados na esfera da vida privada; não são mais unicamente explicáveis a partir de categorias psicológicas, mas vão tornar-se alavancas metodológicas que podem servir à reflexão epistemológica, e são plenamente operatórias para explicar os múltiplos fenômenos sociais, que, sem isso, permaneceriam totalmente incompreensíveis.

Integradas também à convivência cotidiana encontram-se diversas atividades específicas realizadas nas Escolas pesquisadas. São atividades de naturezas diversas, tais como de natureza lúdica esportiva, lúdica artística, festiva e de compartilhamento comensal, que também contribuem para a perspectiva do conviver e “experimentar em comum”.

Pude perceber que as atividades lúdicas esportivas são vividas intensamente nas Escolas. Elas constituem uma das mais importantes atividades lúdicas, principalmente para a fruição das convivências mais livres das crianças, adolescentes e jovens, onde as trocas de energias e afetos tornam-se intensos. Na Escola Estadual Terra Nova, possivelmente por organizar-se pela pedagogia de alternância, em sistema de semi-internato, todos os dias ao entardecer, são desenvolvidas pelos próprios estudantes, através de uma coordenação, atividades esportivas, em diversas modalidades, de modo que todos e todas as estudantes

participam desse momento. Os estudantes e as estudantes participam alternando modalidades e equipes, sem haver preocupação com o ganhar ou o perder, de modo que a competitividade não é retroalimentada no desenvolvimento das atividades esportivas. Ao contrário, a participação nas diversas modalidades por parte dos estudantes e das estudantes, sem haver discriminação de qualquer ordem, mesmo que alguém tenha pouca habilidade numa determinada modalidade, expressa a cooperação e a solidariedade para com aquelas e aquelas que gostam de praticá-la. E por isso, todos e todas participam.

A Escola Estadual Ouro Verde tem um dia específico para desenvolver atividades esportivas. Uma das sextas-feiras de cada mês é destinada para práticas esportivas. Nesse dia, os estudantes e as estudantes vão para a Escola para praticar esporte, sendo praticadas diversas modalidades. Essa atividade é organizada de forma participativa e em conjunto pelo Grêmio Estudantil, uma coordenação esportiva, a Direção e Coordenação da Escola. A participação conjunta de toda Escola na atividade esportiva revitaliza os modos de estar juntos nesse lugar, inclusive naquelas atividades que parecem ser mais disciplinadas e “carrancudas”. A Escola Municipal Boa Esperança, por sua vez, desenvolve as atividades esportivas como uma das disciplinas do currículo escolar, onde cada turma, com orientação dos professores e professoras, desenvolve suas práticas.

Também são desenvolvidas pelas Escolas algumas atividades que podem ser consideradas lúdicas-criativo-imaginativas, como no caso dos teatros e saraus de músicas e poesias. Na Escola Estadual Ouro Verde são frequentes as apresentações de peças de teatro, algumas inclusive produzidas pela própria comunidade escolar. Em uma das minhas inserções investigativas, a Escola realizou uma feira de economia solidária, organizada e coordenada pelos estudantes do Ensino Médio Integrado. Para a realização da feira os estudantes trouxeram de suas casas tudo aquilo que a família gostaria de dispor para realização de trocas, e que ainda tinha qualidade e algum valor. Os estudantes e as estudantes ao entregar os objetos à coordenação recebiam um vale com valor estipulado em moeda própria e específica para a feira. No dia da feira, estando todos os objetos arrecadados expostos em bancas, separadas por qualidades e tipos de objetos, cada um contendo o seu valor atribuído na entrega, podiam ser adquiridos por qualquer pessoa. A forma básica de aquisição era pela troca do objeto por um dos vales recebidos. Caso o valor do vale fosse superior ao valor do objeto, a pessoa recebia a diferença, em valor da moeda própria da feira. Caso o objeto tivesse seu valor maior que a do vale, a pessoa poderia adquirir, no banco próprio da feira, as moedas necessárias para complementar o vale na troca pelo bem de interesse. Toda a comunidade estava convidada a participar da feira. Por isso, se alguma criança ou outra pessoa estivesse

interessada em algum dos objetos expostos na feira, mas não tinha condições de adquiri-lo, a coordenação era convocada a buscar uma maneira para que a pessoa pudesse levar o objeto. Durante o tempo da feira, foram apresentadas peças de teatro, poesias, músicas e até roda de viola. A intenção da Escola é desenvolver uma ou mais feiras solidárias a cada ano.



A Escola Estadual Terra Nova, em sua organização curricular, destina todas as quintas-feiras à noite para uma reflexão com todos e todas as estudantes, professores, demais profissionais, pais e pessoas da comunidade que por ventura tenham condições e interesse de participar. Essa atividade, comumente feita em um grande círculo, para que todos estejam dispostos na mesma condição para o uso da palavra e da escuta, tem por finalidade refletir a respeito do desenvolvimento da proposta educacional da Escola, do andamento das atividades, bem como dos êxitos e problemas vivenciados. Esse compartilhamento, que é um momento bastante sério e importante, vem acompanhado ou permeado de apresentações de peças teatrais, poesias e músicas, preparadas pelos próprios professores e estudantes. Algumas peças teatrais são produzidas pelos próprios estudantes, com orientação dos professores.



Tive oportunidade de participar de diversos encontros em quintas-feiras na Escola Estadual Terra Nova, e um deles foi simbolicamente muito rico para a educação do campo. O encontro de reflexão foi realizado no pátio da Escola, em plena noite de luar, tendo sido feita uma fogueira no centro do grande círculo. De forma surpreendente, o encontro iniciou por uma peça de teatro que os estudantes apresentaram, iluminados pela clareira do fogo e a luz do luar. Após a apresentação da peça teatral, o encontro desenvolveu-se intercalando reflexões, músicas e poesias. Na alegria das interações e convivialidade, alguns estudantes também circulavam o chimarrão e o tereré³¹, e cada um era servido de acordo com sua

³¹ O chimarrão ou mate é uma bebida cujo hábito e legado advém das culturas indígenas Quíchuas, Aimarás e Guaranis, sendo cultivado culturalmente no Sul da América do Sul e, no Brasil, mais propriamente na Região Sul. O mesmo é composto por uma cuia feita de porongo ou cabaça, uma bomba feita de metal, erva-mate moída de forma apropriada, que é feita das folhas e dos pequenos galhos da erva-mate, planta nativa da região sul, e água morna ou quente. O termo mate é mais utilizado nos países de língua castelhana, por ser originária da língua quíchua “matí”, e o chimarrão é mais utilizado no Brasil, embora seja originário da palavra castelhana “cimarrón”, que designa o gado domesticado da vida selvagem, cão sem dono e bravio. O mate ou chimarrão comumente é tomado coletivamente, em forma de círculos, onde cada pessoa, após tomar uma cuia de chimarrão, serve a outra pessoa que está do seu lado, fazendo o chimarrão passar de mão-em-mão. O tereré, diferentemente do chimarrão, é consumido com água fria, comumente servida em uma guampa preparada de forma artesanal ou em um copo, com erva-mate moída grossa e uma bomba, resultando em uma bebida agradável e refrescante. Embora a erva do tereré seja feita da mesma planta que é feita a erva do chimarrão, há diferenças nos modos de ser preparada. Para o tereré, as folhas ficam em repouso por volta de oito

preferência. Ao mesmo tempo, permeavam participações reflexivas a respeito do desenvolvimento do projeto educacional, do que estava caminhando bem, das dificuldades ainda encontradas, inclusive alguns “puxões de orelha” a respeito de situações que já poderiam ter sido melhoradas ou resolvidas.

Maffesoli (1995) nos ajuda entender que o “experimentar em comum” indica os gostos, os modos de convivências, também percebidas em suas condições válidas e não-válidas expressas nas convivências e inter-relações, nas fruições dos tempos-espacos do estar juntos, no lazer, nas ritualizações das espiritualidades, e, nas interconexões do vivido cotidiano com as institucionalidades.

O compartilhamento comensal que acontece pelas refeições e lanches também participa do ser-estar ético-político-estético das Escolas pesquisadas. O cuidado no preparo dos alimentos, no cardápio e no preparo da área-refeitório percebidos na Escola Estadual Ouro Verde, e a coparticipação responsável e solidária dos estudantes da Escola Estadual Terra Nova, que participam desde o cultivo cuidadoso de variedades de produtos para a alimentação, sua colheita, bem como de seu preparo e o servir comunitário, expressam valores entrelaçados para o ser mais em convivência comunitária. A riqueza de variedades de alimentos da Escola Municipal Boa Esperança, compartilhadas nos lanches e refeições, sendo boa parte dela originária dos agricultores e agricultoras das próprias comunidades, adquirida diretamente da agricultura familiar camponesa, como componente importante da política alimentar escolar, expressa uma circularidade convivencial na relação Escola-família-comunidade do campo.

Todos esses elementos observados indicam que a alimentação escolar não deve ser considerada como sendo algo menor no processo educativo das escolas do campo. Ela compõe de forma profunda e convivencial cotidiana os modos de ser-estar ético-político-estético das populações do campo, e por isso mesmo, deve permear cotidianamente o trabalho educativo em suas escolas. Não foi por acaso então, que esse tema foi trabalhado tanto no primeiro encontro de formação realizado pelo Comitê Interinstitucional Regional da Educação do Campo do Portal da Amazônia, quanto no primeiro Seminário realizado pelo Comitê Interinstitucional Municipal da Educação do Campo do Município de Guarantã do Norte, realizados no segundo semestre de 2013.

meses, em local seco, e depois disso, são trituradas grossas. Seu hábito é originário dos índios Guarani, sendo consumido desde tempos anteriores à invasão da América. Os jesuítas aprenderam com os índios Guarani as virtudes do tereré, e elogiavam o efeito revigorante da erva, riquíssima em cafeína. O tereré também é comumente tomado em grupos, onde a guampa também passa de mão-em-mão (BERKAI, D.; BRAGA, C.A. 500 anos de erva-mate. Editora Cone Sul, RS. 1ª edição. 2000.).

A comensalidade cuidadosamente compartilhada deve ser orientada pelo cuidado ontológico-terapêutico-ecológico em todo o seu processo: desde o cultivo de alimentos saudáveis, pelos próprios agricultores das comunidades, orientado por princípios agroecológicos, livres de agrotóxicos e de outros produtos cancerígenos; o cuidado amoroso no seu preparo, com planejamento de cardápios e orientação nutricional, tendo bom aproveitamento das variedades próprias cultivadas na região, e o atendimento dos gostos culturais e paladares próprios; o preparo zeloso do ambiente onde é servido para ser compartilhado pela comunidade escolar. Em grande medida, esses cuidados todos já estão presentes nas Escolas pesquisadas. O que será necessário ainda é o seu aprofundamento na perspectiva que Moraes e De La Torre (2004, p, 113) trazem a alimentação como um bem vital, também responsável pela saúde pessoal e social:

A vida, dado o seu alto valor pessoal e social, necessita ser cuidada e mantida, evitando tudo aquilo que possa danificá-la. Por isto, a educação para a saúde é, ao mesmo tempo, a educação para a vida, pois deste modo se a protege. A educação para a saúde comporta, entre outras coisas, hábitos de alimentação saudáveis e atitudes de prevenção, bem como a necessidade de se evitar excessos.



Como é possível perceber em toda abordagem feita, o sentido estético que apresento entrelaçado ao ético-político, não está fundado na perspectiva grega da “definição do belo”, e sim, no sentido da “boniteza” freireana, do viver e conviver, do “aprender juntos”, na relação com o mundo, com as mediações humanas e com a natureza (FREIRE, 1992). O encantamento na busca pelo belo deixa de ser o da definição (do protótipo) ou a expressão da forma perfeita, e passa a ser a boniteza de convivemos bem e nos sentirmos bem na convivência.

Morin (2005, p, 132) também argumenta a perspectiva do “estado estético”, em que o senso estético não se limita à obra de arte, e sim, fundamentalmente no “sentir”, ao dizer que,

O estado estético é um transe de felicidade, de graça, de emoção, de gozo e felicidade. (...) Trata-se de uma emoção, uma sensação de beleza, de admiração, de verdade e, no paroxismo, de sublime;

Mais que a expressão da forma e da definição do belo, o entrelaçamento ético-político-estético trabalhado aqui, situa-se em uma proximidade maior com a arte zen, trazida em um diálogo entre Heidegger e o Budista Zen Hisamatsu, (SAVIANI, 2004, p, 87) em que a arte é apresentada por Hisamatsu numa “relação profunda e intrínseca com a vida, com o nosso ser”:

En el arte zen, la capacidad tiene un doble significado: en primer lugar, el hombre es conducido de la realidad al origen de la realidad: el arte es una vía con la cual el hombre es introducido en el origen; en segundo lugar, el arte encuentra sentido en el hecho de que el hombre, una vez introducido en el origen, vuelve a la realidad. La esencia auténtica del arte zen consiste en este retorno. Este retorno no es otra cosa que el obrar, el ponerse-a-la-obra de la verdad zen misma. El origen de la realidad es la verdadera vida originaria, el Sí mismo, y es, al mismo tiempo, el abandono divino de todo vínculo, el ser libre de todo vínculo formal (...).

Compreendo que o viver é sempre um conviver, porque nunca estou totalmente só, mesmo quando pareço estar só, sendo eu mesmo. E por isso, educar para o viver-conviver autenticamente complexo nunca é um educar para um Si mesmo exclusivo. É um educar, ao mesmo tempo, para Si, para o Outro, para a sociedade e para a natureza. Cada pessoa, ao dar destinação a própria vida, em qualquer perspectiva que a tome, se relaciona-inter-relaciona, se depara, se orienta e se debate, em Si mesmo, com o Outro, com a sociedade, com a natureza e com a cultura.

Nas inter-relações, debates e confrontações encontram-se entrelaçadas à ética-política-estética, sem serem redutíveis ou solúveis umas nas outras. Como afirma Morin (2007, p, 80) “(...) As grandes finalidades éticas exigem, com frequência, uma estratégia, ou seja, uma política, e a política exige um mínimo de meios e de finalidades éticas, sem por isso se reduzir

à ética”. A educação do mesmo modo, nas ações de educar, comporta o entrelaçamento dessas dimensões, coimplicando o entrelaçamento também epistemológico.

Os processos de sentir-pensar-compreender-conviver, como processos de tomada de consciência, de si mesmo, dos outros, da natureza e dos modos pelos quais estabelecemos as relações, implica em religações, dos saberes e de todas as dimensões que compõem o humano: biológicas, afetivas, espirituais, cognitivas, portanto, ética-político-estéticas-epistemológicas. Faz-se necessário em tudo isso uma “ética da Religação”, na perspectiva que Morin (1998, p, 72) nos apresenta:

A noção de religação engloba tudo aquilo que faz comunicar, associar, solidarizar, fraternizar; ela se opõe a tudo o que fragmenta, desloca, disjunta (corta qualquer comunicação), reduz (ignorância do outro, do vizinho, do humano, egocentrismo, etnocentrismo).

A epistemologia deve assumir, neste caso, contornos de complexidade, para além do modelo linear e causal clássico moderno. A relação epistemológica moderna orientada pela lógica linear causal, sem considerar as complexidades presentes, atrofia as possibilidades de compreensão do mundo e das coisas. Do mesmo modo, a vida orientada por relações retilíneas, fundadas apenas no princípio de causa e efeito, estímulo-resposta, sem considerar suas circularidades e retroações, atrofia as possibilidades do desenvolvimento e expansão dos modos de ser-estar-conviver e do próprio Ser. Para Morin (2007, p,65), “A epistemologia complexa permite conceber uma antropologia complexa, a qual é condição da ética complexa, que se integra num circuito em que cada termo é necessário aos outros”.

Em uma linha de pensamento mais orientada pela espiritualidade, Teilhard de Chardin (1978, pp. 56-57), ao explicar o sentido da utilização do conceito “complexidade” na nota 28 do livro “Mundo, Homem e Deus”, afirma que, “na ordem natural dos seres, um é inseparável do outro; um não vai sem o outro; e isso pela simples razão de que um aparece essencialmente em seguida a uma síntese do outro”. Afirma ainda, que no “estofó do universo”, há espírito-matéria como unidade composta presente em todas as realidades, “simultaneamente, irreduzíveis um ao outro”.

Fritjof Capra (2006, p. 29), ao propor a substituição do paradigma moderno cartesiano, em que “as raízes são a metafísica, o tronco a física e os ramos são todas as outras ciências”, por um paradigma ecológico, no qual “a vida se encontra no seu próprio cerne”, considera um equívoco tratar desses universos separadamente, e de que seus resultados podem ser trágicos e irreversíveis. Aliás, Capra (Op. Cit.) considera equivocada tratar separadamente o mundo

social, do econômico, do político, do biológico, do físico-químico, e do espiritual. Para Ele, o universo é uma teia e a razão desta, a vida, e a vida perpassa todas essas composições do universo.

Para Maffesoli (2008, p, 32), o que está em questão mesmo é a exacerbação moderna de um tipo de racionalização preza em suas próprias clausuras:

(...) o que está, essencialmente, em questão no racionalismo é bem isso: um extraordinário fechamento sobre si mesmo, uma energia que é dispensada e empregada de maneira unicamente interna. O resultado não carece de grandeza, e isso em todos os domínios: filosófico, político, gestor, institucional; em tudo isso a racionalização culminou com a implementação de um sistema autossuficiente. Mas desse sistema estão totalmente cortadas forças vivas da sociedade, da inventividade intelectual, da originalidade existencial, em suma, da criação sob todos os seus aspectos. (...) Ao perder contato com o que havia servido de suporte, o racionalismo trancou-se em uma fortaleza vazia.

Em uma perspectiva semelhante, também Sousa Santos (1989) vincula o sentido epistemológico, a um tipo de conhecimento mais relacional e vivo, menos racionalizador analítico. Não mais orientado por critérios aprioristicamente determinados, mas pela vigilância sensível das implicações que os entendimentos e as compreensões têm, com o agir humano no mundo, em convivência com os outros humanos e os outros seres. Um tipo de conhecimento que se aproxime mais da sabedoria, que exigirá uma segunda ruptura epistemológica, o reencontro da ciência com o senso comum, no sentido da construção de um conhecimento fundado no “bom senso”, na “prudência” e na “pertinência”, que possa participar de um viver-conviver “decente”.

Na “sociologia das ausências” Sousa Santos (2006, p, 782-793) propõe cinco ecologias como estratégias de superação do que denomina de “razão metonímica”³²: “A ecologia de saberes”, que tem por finalidade questionar e problematizar “ a lógica da monocultura do saber e do rigor científicos”. Segundo o autor, esta lógica “tem que ser questionada pela identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor que operam credivelmente em contextos e práticas sociais declarados não existentes pela razão metonímica”; “A ecologia das temporalidades”, que tem por finalidade problematizar “a lógica da monocultura do tempo linear”, compreendendo que esta é apenas uma das lógicas de

³² “A razão metonímica é obcecada pela ideia de totalidade sob a forma da ordem. Não há compreensão nem acção que não seja referida a um todo e o todo tem absoluta primazia sobre cada uma das partes que o compõem. Por isso, há apenas uma lógica que governa tanto o comportamento do todo como o de cada uma das suas partes. Há, pois, uma homogeneidade entre o todo e as partes e estas não têm existência fora da relação com a totalidade (...)” (SOUSA SANTOS, 2006, p, 782).

organização do tempo dentre tantas outras, e “se tomarmos o mundo como nossa unidade de análise, não é se quer a mais praticada”; “A ecologia dos reconhecimentos” que problematiza os exercício de desqualificação de práticas sociais e saberes através da desqualificação de seus agentes, como as ocorridas na “colonialidade do poder capitalista moderno ocidental (...), consiste em identificar diferença com desigualdade, ao mesmo tempo que se arroga o privilégio de determinar quem é igual e quem é diferente”; “A ecologia das trans-escalas” que tem por exigência a desglobalização do local, “a fim de identificar o que nele não foi integrado na globalização hegemônica”. Para o autor, “a desglobalização do local e a sua eventual reglobalização contra-hegemônica ampliam a diversidade das práticas sociais ao oferecer alternativas ao globalismo localizado”; Por fim, “A ecologia de produtividade” que tem por finalidade problematizar a “lógica produtivista” e exercitar “a recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção, das organizações econômicas populares, das cooperativas operárias, das empresas autogeridas, da economia solidária, etc”. A partir dos cinco domínios de ecologias, “é possível perceber e revelar a diversidade e multiplicidade de práticas sociais e credibilizar esse conjunto por contraposição à credibilidade exclusivista das práticas hegemônicas”.

Segundo orienta Morin (2005a, p, 95), “O nosso universo pluriecológico é, portanto, um universo onde tudo se organiza a partir de inúmeras interações entre componentes físicos, químicos, climáticos, vegetais, animais, humanos, sociais, econômicos, tecnológicos, ideológicos”. Assim, parece não caber mais em nosso tempo uma orientação de vida e de projetos educacionais fundados puramente em alguma ideologia, seja ela qual for. Para o nosso tempo, podemos dizer, que serve mais uma orientação educacional-existencial-ecológica fundada em princípios ético-político-estéticos, que podem ser buscados em sistemas teóricos científico-filosóficos ou mesmo nas grandes religiões do mundo, contudo não mais sustentados em dogmas, e sim, no exercício de uma espiritualidade vivencial orientada pelo cuidado ontológico-existencial (HEIDEGGER, 2009), também ecológico-terapêutico (BOFF, 2001; BOFF, 1999), e pelo pensar-sentir-fazer complexo, conforme salienta (MORIN, 2007, p, 64), ao dizer que “Todo o conhecimento pode ser posto a serviço da manipulação, mas o pensamento complexo conduz a uma ética da solidariedade e da não-coerção”.

Do mesmo modo, o desenvolvimento da educação do campo construída de forma pertinente com a participação das comunidades, famílias, professores e professoras, todos e todas as demais profissionais das escolas e estudantes, envolvendo de forma circunscrita a sociedade, também precisa continuar sendo ecologizada e complexificada. Isso exigirá aprofundar e expandir a compreensão dos entrelaçamentos ético-político-estéticos, no pensar,

organizar e desenvolver as propostas educacionais das Escolas do campo, sendo a ética orientada pela perspectiva da religião, a política pelo exercício da democracia e a estética para o Ser pleno e conviver melhor. Tudo isso, conduzindo para o cultivo de uma epistemologia ecológica-agroecológica.

Uma das orientações para viver-conviver bem pode ser encontrada no paradigma do Bem Viver, que segundo Bartra (2011, p, 171), nasce do interior da comunidade, sem a destruição do que a contorna:

El paradigma Vivir Bien nace de la comunidad, donde hay mecanismos de desarrollo que no están basados en la rentabilidad sino en la producción de satisfactores armoniosa con la naturaleza. Pero el Vivir Bien no se sostiene sobre la miséria. Necesitamos educación, salud, carreteras, agua potable, electricidad sin que esto suponha destruir el entorno.

Também Hessel e Morin (2012, p. 5) abordam a importância de uma “política do bem-viver”, cujos traços fundamentais não são apenas de combater “as misérias materiais, mas também as aflições morais, estados de solidão, humilhações, desprezos, as negações e as incompreensões (...)”.

É importante então, ecologizarmos o pensamento, as inter-relações e as culturas, e nas Escolas do campo, embrenhar-se na participação para o desenvolvimento de uma epistemologia complexa-ecológica-agroecológica. Para isso, será importante ter como base fundamental o que Morin (2005a, p, 94-95) considera como “ecologia geral”, que segundo Ele, “deve englobar a dimensão antropossocial, como a antropossociologia geral deve englobar a dimensão ecológica. A sociedade deve reingressar à natureza enquanto a natureza deve regressar à sociedade”. E diz ainda que,

A verdadeira realidade, agora polarizada entre a eco-organização natural e a sócio-organização humana, é mista, vaga, multidimensional: a verdadeira realidade é a eco-(bio-sócio)-logia complexa constituída por eco-organizações biológicas e sociais nas quais o urbano, o rural, o selvagem se sobrepõem e interferem em interações complementares, concorrentes, antagônicas e incertas.

Também Maffesoli (2008, p. 37), partindo do pensamento de Edgar Morin, orienta para a importância de compreendermos e empreendermos a “ecologia do espírito”, ao afirmar que,

(...) É preciso compreender este termo em seu sentido mais estrito: o de um “encaminhamento”. Não que esses trabalhos indiquem com segurança uma via traçada, mas – melhor ainda – indicam uma orientação, fornecem elementos cartográficos e, principalmente, oferecem orientações para empreender-se o

percurso. E estas não são apenas vãs metáforas, é toda a vida de nossa sociedade, que nos impele para um pensamento “de alto mar”, cuja palavra mágica é, certamente, a compreensão da organicidade social.

A educação do campo de modo geral, e as Escolas do campo do Território da Cidadania Portal da Amazônia, envolvidas na pesquisa, sabendo-se encharcadas de compreensão de todas essas noções, entrelaçando-as nos seus saberes, fazeres e modos próprios de vivenciar a educação do campo, pelas contínuas organizações e reorganizações, a partir de seus lugares, percebendo-se interconectados com o mundo, dialogando com ele, também continuarão saber-aprender-fazer seus caminhos ao caminhar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de. Cumplicidade, complexidade, (com)paixão. In: CARVALHO, Edgard de Assis, et. al. **Ética, solidariedade e complexidade**. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 1998.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ARENDT, Hannah. **A dignidade da política**. Ensaios e conferências. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 1993.

_____. **O que é a política**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BACON, Francis. **Novum organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1997.

BARROZO, João Carlos. **A questão agrária em Mato Grosso**: a persistência da grande propriedade. In: BARROZO, João Carlos (Org.). Mato Grosso: a (re)ocupação da terra na fronteira amazônica (século XX). São Leopoldo: Oikos; Unisinos; Cuiabá/MT: EdUFMT, 2010.

BARTRA, Armando. **Tiempo de mitos y carnaval**: Indios campesinos, revoluciones, de Felipe Carrillo Puerto a Evo Morales. México – DF: Itaca, 2011.

BECKER, Bertha Koiffmann. **Amazônia**: geopolítica na virada do III milênio. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**. Ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **Ethos mundial**: um consenso mínimo entre os humanos. Brasília Letraviva, 2000.

_____. **Saber cuidar**. Ética do humano, compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOFF, Leonir Amantino. **Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Estado de Mato Grosso 1991-2001**: Internalidade e Diálogos com o Mundo da Vida dos Jovens e Adultos. Porto Alegre: 2002. Dissertação: (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

BOFF, Leonir Amantino; SOUZA, Maria Ivonete de. Desigualdades, demografia, acceso a La tierra y educación rural en Amazonia “MATO-GORSSENSE”/Brasil. In: 2º CONGRESO

LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES “LAS CRISIS EN AMÉRICA LATINA, DIFERENTES PERSPECTIVAS Y POSIBLES SOLUCIONES”, 2, 2013. Zacatecas, México. **Anais**. Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas, 2013. p. 1434-1449.

BRASIL. Parecer nº. 36/2001 CNE/CEB, Brasília – DF, 2001.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge, et. al. (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e políticas públicas**. Brasília-DF, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, Nº. 4.

CALAZANS, Maria Julieta C. Para Compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques & DAMASCENO, Maria Nobre (Orgs.). **Educação e escola no campo**. São Paulo: Papirus, 1993, p. 15-40.

CAPRA, Fritjof. **Sabedoria incomum**. Tradução Carlos Afonso Malferrari. São Paulo: Editora Cultrix, 1988.

_____. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Tradução de Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAPRA, Fritjof e STEINDL-RAST, David. **Pertencendo ao universo: explorações nas fronteiras da ciência e da espiritualidade**. São Paulo: Cultrix, 1991.

CARVALHO, Edgard de Assis. ET al. **Ética, solidariedade e complexidade**. São Paulo: Palas Athena, 1998.

CHARDIN, Teilhard de. **Mundo, homem e Deus**. Tradução José Luiz Arcanjo. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto S. **Heidegger & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Pensadores & Educação).

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução de Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 2000.

KOLLING, Edgar Jorge, Et. Al. (Orgs.) **Por uma educação do campo**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

DE LA TORRE, Saturnino. Aprendizagem integrada: uma aprendizagem para a vida. In: MORAES, Maria Cândida e DE LA TORRE, Saturnino. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

DESCARTES, René. **Discurso sobre o método: para bem dirigir a própria razão e procurar a verdade**. 9. ed. São Paulo: Hemus, 1995.

DORNELES, Malvina do Amaral. **"Idéias germinais: movimento e ordem"**. In: Texto traduzido do espanhol que corresponde à Introdução da Tese de Doutorado da autora,

intitulada *Lo público y lo popular em câmbio racionalizador del pedagógico orden moderno*. Córdoba, Argentina, 1996.

_____. **Lo público y lo popular em câmbio racionalizador del pedagógico orden moderno**. Tese de Doutorado. Córdoba, Argentina, 1996.

ECHEVERRI PERICO, Rafael ; RIBERO, María Pilar. **Ruralidade, territorialidade e desenvolvimento sustentável**. Tradução de Dalton Guimarães. Brasília: IICA, 2005.

ERBER, Pedro Rabelo. **Política e verdade no pensamento de Martin Heidegger**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

FAVRET-SAAD, Jeanne. 2005. **“Ser afetado”**. Tradução de Paula Siqueira. Cadernos de Campo. Revista dos Alunos de Pós-Graduação em Antropologia Social da USP. vol 14, nº. 13, p. 155-161.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna e AZEVEDO DE JESUS, Sonia Meire Santos (Orgs.) **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”, 2004.

FERREIRA, João Carlos Vicente. **História de Guarantã do Norte**. Disponível em: WWW.mtseusmunicipios.com.br/NG/conteúdo.php?sid=155&cid=470. Acesso em: 15 de Novembro de 2013.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da esperança**. São Paulo : Paz e Terra, 1992.

GOMES, Gisane. Os Fenômenos como teias de relações. In: DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos (Org.). **Fenômeno: uma teia complexa de relações**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GUERREIRO, Laureano. **Educar para a condição humana**. Lorena, SP: Editora Diálogos do Ser, 2009.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução revisada e apresentação de Márcia Sá Cavalcante Schuback. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. Martin Heidegger - discurso de agradecimento. In: SAVIANI, Carlo. **El Oriente de Heidegger**. Tradución de Raquel Bouso García. Barcelona: Herder, 2004.

_____. **O que é uma coisa?** Lisboa – Portugal: edições 70, 2002.

_____. **Los problemas fundamentales de la fenomenología**. Tradución y prólogo de Juan José Garcia Norro. Madrid, Editorial Trotta, S.A., 2000.

HESSEL, Stéphane e MORIN, Edgar. **O caminho da esperança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

Instituto Sócio Ambiental. Especial: O Xingu na mira da soja. Disponível em: WWW.socioambiental.org/esp/soja/1.shtm. Acesso em: 15 de novembro de 2013.

LONDRES, Flavia. **Agrotóxicos no Brasil: um guia para ação em defesa da vida**. Rio de Janeiro: AS-PTA – Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura alternativa, 2011.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAFFSOLI, Michel. **Saturação**. Tradução Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras LTDA, 2010.

_____. **Elogio da razão sensível**. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **A transfiguração do político**. A tribalização do mundo. Porto Alegre: Sulina, 1997.

_____. **A contemplação do mundo**. Tradução de Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MAGALHÃES, Nancy Alessio. Memórias-terra, fazeres da vida. In: BARROZO, João Carlos (Org.). **A questão agrária em Mato Grosso: a persistência da grande propriedade**. São Leopoldo: Oikos; Unisinos; Cuiabá/MT: EdUFMT, 2010. p. 65 – 105.

MARRE, Jaques A. L. **A construção do objeto científico na investigação empírica**. Texto Digitado. Cascavel, PR: 1991.

MASINI, Elcie F. Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Metodologia de pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

MATURANA, Humberto; e REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação humana e capacitação**. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

_____, e VARELA, Francisco. **Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living Boston Studies in the Philosophy of Science**. Paperback, 1991.

MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athenas, 2004.

MATURANA ROMENSÍN, Humberto; DÁVILA YÁÑEZ, Ximena. **Habitar humano em seis ensaios de Biologia-Cultural**. Tradução de Edson Araújo Cabral. São Paulo: Palas Athena, 2009.

MELLO, Neli Aparecida de. **Políticas territoriais na Amazônia**. São Paulo: Annablume, 2006.

MOUNIER, Emmanuel. **O personalismo**. - Tradução Vinícius Eduardo Alves. São Paulo: Centauro, 2004.

MORAES, Maria Cândida; DE LA TORRE, Saturnino. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORIN, Edgard. **Para onde vai o mundo?** Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **O Método 1: a natureza da natureza**. Tradução de Ilma Heineberg. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008a.

_____. **O Método 3: conhecimento do conhecimento**. Tradução de Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008b.

_____. **O Método 6: ética**. Tradução Juremir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **O Método II: a vida da vida**. Tradução de Marina Lobo. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

_____. **O Método 5: a humanidade da humanidade**. Tradução de Juremir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. A Ética do sujeito responsável. In: CARVALHO, Edgard de Assis, et. al. **Ética, solidariedade e complexidade**. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 1998.

NOSELLA, Paolo. **Origens da pedagogia da alternância**. Tese de Mestrado. Brasília, 2007.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A Fronteira Amazônica Mato-Grossense: grilagem, corrupção e violência**. Tese apresentada no Concurso de Livre Docente da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

OLIVEIRA, Valdenor Santos. **Ensino de ciências na escola do campo em alternância: o caso de uma escola do município de Terra Nova do Norte em Mato Grosso**. 2012. Dissertação: (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

POLLAN, Michel. **O Dilema do onívoro: uma história natural de quatro refeições**. Tradução de Flávia Figueiredo. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2007.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Unesp, 1996.

QUEIROZ, João Batista de. **Construção das escolas famílias agrícolas no Brasil**. Ensino Médio e Educação Profissional. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RIBEIRO, J. Donizete. **Terra e garimpos: um estudo da violência na consolidação do espaço da colonização**. Alta Floresta-MT (1978-1983). 2001. Dissertação: (Mestrado), Universidade Federal de Mato Grosso, 2001.

RIBEIRO, Luiz Salgado. Apresentação: Uma Cruz de Sacrifício e Esperança. In: SCHWANTES, Norberto. **Uma Cruz em Terra Nova**. Coordenação Editorial Luiz Salgado Ribeiro. São Paulo: Scritta, 1989.

ROSA, Rosane Duarte. A função das escolas nos projetos de colonização do Norte Mato-Grossense: Alta Floresta como projeto modelo – 1975 a 1995. Disponível em: <WWW.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/História da Educacao/Trabalho/05_26_06>. Acesso em: 18 de Novembro de 2013.

SÁ, Rogério Oliveira de e CARVALHO MARTA, José Manuel. **Dinâmica da acumulação do capital no Norte de Mato Grosso**. Revista Perspectivas Contemporâneas, v. 8, n. 1, p. 21-39, jan./jun. 2013. Disponível em : <http://revista.grupointegrado.br/revista/index.php/perspectivascontemporaneas>.

SAVIANI, Carlos. **El oriente de Heidegger**. Traducción de Raquel Bouso García. Barcelona: Herder, 2004.

SHAEFER, José Renato. **As migrações rurais e implicações pastorais: um estudo das migrações campo/campo do sul do país em direção ao norte do Mato Grosso**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1985.

SCHEFLER, Maria de Lourdes Novaes. Temas transversais na agricultura familiar: pesquisa e método sob o enfoque de gênero e gerações. In: Seminário Fazendo Gênero 8 – corpo, violência e poder, 2008, Florianópolis – SC. Disponível em <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/mt3/Maria_de_Lourdes_Novaes_Scheffler_03.pdf> Acesso em: 27 de Jan. de 2014.

SCHWANTES, Norberto. **Uma cruz em Terra Nova**. Coordenação Editorial Luiz Salgado Ribeiro. São Paulo: Scritta, 1989.

SILVA NETO, Benedito. **Agroecologia, ciência e emancipação humana**. *Revista Brasileira de Agroecologia*, v.1, n.8, p. 3-17, 2013.

SOUSA SANTOS, Boaventura de; e MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. – São Paulo: Cortez, 2010.

SOUSA SANTOS, Boaventura de (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. ‘Um discurso sobre a ciências’ revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Afrontamento, 1989.

SOUZA, Edison Antônio de. **Sinop**: História, imagens e relatos. Um estudo sobre a sua colonização. Cuiabá: Instituto de Ciências Humanas e Sociais, 2004.

UNGER, Nancy Mangabeira. Heidegger: “salvar é deixar-se”. In: MOURA DE CARVALHO, Isabel Cristina; GRÜN, Mauro e TRAJBER, Rachel (Org.). **Pensar o ambiente**: bases filosóficas para a educação ambiental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

WOLFART, Graziela; JUNGES, Márcia. Não existe uso seguro de agrotóxicos. Mais de 30 tipos de pesticidas proibidos na União Europeia continuam a ser usados no Brasil, como o endossulfan, clorado que se aloja na gordura e, por isso, pode ser encontrado inclusive no leite materno. Mesmo com o uso de EPIs, é impossível estar imune a esses produtos, acentua Wanderlei Pignati. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos – ON – Line**. São Leopoldo – RS, n. 368, ano XI, 04.07.2011. Disponível em: WWW.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content=article&id=3975&secao=368 acesso em: 03 jan. 2014.

2. Documentos e Legislações

INEP, Ministério da Educação. Panorama da educação do campo. Brasília- DF, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer nº. 36 de 04 de Dezembro de 2001. Trata das Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer nº. 01 de 01 de Fevereiro de 2006. Trata dos dias letivos para aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros de Formação por Alternância (CEFFA).

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer nº. 03 de 18 de Fevereiro de 2008. Reexamina o Parecer CNE/CEB nº. 23/2007.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO. COORDENADORIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer nº. 202 de 22 de Julho de 2003. Trata das Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo no Estado de Mato Grosso.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução nº. 01 de 03 de Abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução nº. 02 de 28 de Abril de 2008. Estabelece Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo;

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO. COORDENADORIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução nº. 126 de 12 de Agosto 2003. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.

ESCOLA ESTADUAL OURO VERDE. Projeto Político Pedagógico, 2011. (Texto Digitado).

ESCOLA ESTADUAL TERRA NOVA. Projeto Político Pedagógico, 2009. (Texto Digitado).

ESCOLA MUNICIPAL DE PRIMEIRO GRAU BOA ESPERANÇA. Projeto Político Pedagógico, 2012. (Texto Digitado).

ANEXO 1: TERMOS DE CONSENTIMENTOS LIVRES E ESCLARECIDOS

Título do Projeto:

Educação do Campo no Portal da Amazônia: Entrelaçamentos Ético-Político-estéticos.

Você está sendo convidado/a a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável da pesquisa. Obrigado pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, Leonir Amantino Boff, em respeito aos direitos legais e à dignidade humana da pessoa participante desta pesquisa, peço respeitosamente a autorização da mesma, para que possa fazer parte do grupo para análise posterior e confecção de futuros resultados, de forma que se houver concordância, responsabilizo-me através deste termo a prestar toda a forma de esclarecimento para melhor entendimento do papel do entrevistado neste trabalho, citando-os da forma abaixo especificada:

1. O objetivo deste trabalho consiste em refletir acerca dos entrelaçamentos ético-político-estéticos da Educação do Campo no Portal da Amazônia, através de experiências realizadas pelas escolas: Escola Estadual Terra Nova; Escola Estadual Ouro Verde; e Escola Municipal de Primeiro Grau Boa Esperança; e de pessoas que participam dessas experiências.
2. Para tanto, o responsável por esta pesquisa utilizará um Diário de anotações, observações e Reflexões relacionadas ao cotidiano das escolas, em alguns casos, realizará entrevistas a serem gravadas em gravador específico do pesquisador responsável. Esta gravação será posteriormente transcrita e analisada pelo entrevistador para a realização do trabalho de pesquisa.
3. Coerente com o referencial teórico que embasa este projeto, o entrevistador apresentará os resultados prévios da análise das entrevistas para reflexão com a pessoa participante. O

participante está convidado a presenciar a apresentação da Tese de Doutorado, que se realizará nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em data a ser definida.

4. Através deste documento fica assegurado o direito ao participante de que terá todos os esclarecimentos relativos à pesquisa garantidos, incluindo a metodologia utilizada. A partir do momento que o participante não desejar mais fazer parte da pesquisa, pode retirar o seu consentimento, sem sofrer qualquer penalização.

5. Não haverá qualquer tipo de despesa ao participante, no que tange a materiais ou testes.

6. Se, no transcorrer da pesquisa, tiver alguma dúvida, ou por qualquer outro motivo, poderá procurar Leonir Amantino Boff, responsável pela pesquisa através do e-mail leonirboff@gmail.com.

Eu, _____, dou consentimento livre e esclarecido, para que, a partir do meu testemunho, se façam as análises necessárias a esta pesquisa e posterior uso e publicação dos dados nos relatórios finais e conclusivos.

Porto Alegre (RS), 2012.

Participante

Leonir Amantino Boff.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

Título do Projeto:

Educação do Campo no Portal da Amazônia: Entrelaçamentos Ético-Político-estéticos.

A **Escola ...**, localizada na Comunidade ..., Município de ... - MT foi escolhida e está sendo convidada para participar da pesquisa intitulada: “Educação do Campo no Portal da Amazônia: Entrelaçamentos Ético-Político-estéticos”, sob responsabilidade do estudante de doutorado Leonir Amantino Boff, orientado pela Profa. Dra. Malvina do Amaral Dorneles, do Curso de Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A colaboração da Escola para este estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se a Escola não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo à mesma. Se concordar em participar basta preencher os seus dados e o responsável assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável da pesquisa. Obrigado pela atenção, compreensão e apoio.

Após receber os esclarecimentos e as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é da Escola e a outra é do pesquisador responsável.

Ao mesmo tempo, a Escola concorda em liberar a utilização de fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (tese, livros, artigos, slides, banner), em favor do estudante pesquisador acima especificado.

As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob a responsabilidade do estudante pesquisador Leonir Amantino Boff por um período de 5 (cinco) anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Em caso ainda de permanecer dúvidas sobre a pesquisa, a Escola poderá entrar em contato com o estudante pesquisador responsável nos telefones: (66) 9900 0570 ou (66) 9965 5199 e pelo e-mail: leonirboff@gmail.com.

Porto Alegre (RS), 2012.

.....

Escola Participante na pesquisa

.....

Leonir Amantino Boff

ANEXO 2: ROTEIRO DE PERGUNTAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1- Como é o seu trabalho na Escola? Quais são suas atribuições principais em seu trabalho? E nessas atribuições e trabalho, de tudo o que você faz, o que você considera mais importante, mais relevante?

2- Como foi o processo de criação da Escola? Criação não só no sentido institucionalizado, mas também no sentido da concepção da Escola, da criação do seu projeto educacional. Fale um pouco sobre a história e a trajetória da Escola?

3- Como é a organização da Escola? Como é o funcionamento dela? Como é o dia-a-dia dela? É possível falar um pouco da rotina da Escola?

4- A Escola tem um projeto educacional? Como é a organização e o funcionamento desse projeto? Qual a proposta educacional contida nesse projeto? Como e para que a Escola educa as crianças, adolescentes e jovens?

5- O que a Escola, com a sua proposta educacional, considera de relevante na educação das crianças, adolescentes e jovens? O que vocês levam em conta na relação com eles na perspectiva de educar? Em que há um trabalho maior, um cuidado maior, na relação educativa?

6- O que a Escola espera das crianças, adolescentes e jovens enquanto eles estão aqui no processo educativo na Escola? E o que a Escola espera deles depois de fazerem essa trajetória educativa, e continuarem suas vidas?

7- A Escola alimentou sonhos em sua trajetória? Que tipo de sonhos? Continua alimentando sonhos?

8- Como é o campo hoje aqui no município? Como as famílias e as pessoas vivem? Fale um pouco da dinâmica social, cultural e econômica do campo no município.

9- Há ainda alguma coisa sobre a qual o senhor (senhora) gostaria de falar e que não lhe foi perguntado? Ou sobre algo que já tenha sido perguntado e que ainda gostaria de considerar?

Muito Obrigado pela entrevista!