

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MEDIANEIRA DA GRAÇA GELATI WEYH

**PRÁTICA EDUCATIVA PARA A FORMAÇÃO DO AGRICULTOR FAMILIAR:
UM ESTUDO DA PRÁTICA DA MINHOCULTURA EM ESCOLAS
RURAS DO MUNICÍPIO DE SANTO ÂNGELO/RS**



Porto Alegre - RS

Julho/2008

MEDIANEIRA DA GRAÇA GELATI WEYH

**PRÁXIS EDUCATIVA PARA A FORMAÇÃO DO AGRICULTOR FAMILIAR:
UM ESTUDO DA PRÁTICA DA MINHOCULTURA EM ESCOLAS
RURAS DO MUNICÍPIO DE SANTO ÂNGELO/RS**

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

Orientadora Prof^a Dr^a Marlene Ribeiro

Porto Alegre - RS

Julho/2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

W547 Weyh, Medianeira da Graça Gelati
Práxis educativa para a formação do agricultor familiar : um estudo da prática da minhocultura em escolas rurais do município de Santo Ângelo/RS
/ Medianeira da Graça Gelati Weyh. – Porto Alegre : UFRGS, 2008.
112 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2008.
“Orientadora: Profª Drª Marlene Ribeiro”.

1. Educação rural. 2. Educação ambiental. 3. Agricultura familiar.
4. Desenvolvimento sustentável. 5. Extensão rural I. Título II. Ribeiro, Marlene.

CDU 631:37

Bibliotecária Larissa Kauer de Oliveira
CRB-10/1817

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação intitulada

**PRÁXIS EDUCATIVA PARA A FORMAÇÃO DO AGRICULTOR FAMILIAR:
UM ESTUDO DA PRÁTICA DA MINHOCULTURA EM ESCOLAS
RURAS DO MUNICÍPIO DE SANTO ÂNGELO/RS**

Elaborada por

MEDIANEIRA DA GRAÇA GELATI WEYH

Como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovada em 09 de julho de 2008.

Banca Examinadora

Profª Drª Marlene Ribeiro (Orientadora)

Prof. Dr. Ivaldo Gehlen

Profª Drª Carmen Lucia Bezerra Machado

Prof. Dr. José Fernando Kieling

DEDICATÓRIA

Aos pais Miguel e Amândia Célia pelo incentivo, preservação da cultura e vínculo com a terra.

Ao esposo Cênio e filha Laís Francine pelo amor e companheirismo.

A Carmem Lúcia Prates Pereira da Silva e Silvino Wickert, colegas de extensão, pela experiência vivida e saberes partilhados.

AGRADECIMENTO

À família pelo carinho, apoio e compreensão em minhas ausências.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Marlene Ribeiro, educadora da esperança, da amorosidade e das causas sociais, que pela sua amizade, carinho e saberes partilhados, possibilitaram a construção autônoma desse estudo.

Aos colegas e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS pela convivência amigável e aprendizagens construídas no decorrer do curso.

Ao colega Diomar Lino Formenton, do Escritório Municipal da EMATER/RS-ASCAR de Santo Ângelo, pela acolhida e valiosa contribuição enquanto sujeito partícipe de minha pesquisa.

À Direção, Professores, Funcionárias, Alunos e Pais das Escolas Estaduais 22 de Março e Santo Tomás de Aquino, pela colaboração, convivência e diálogo, tornando o estudo possível.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em que *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 1996, p.77)

RESUMO

A pesquisa que tem como título *Práxis educativa para a formação do agricultor familiar: um estudo da prática da Minhocultura em escolas rurais do município de Santo Ângelo/RS*, buscou identificar as contribuições do projeto de minhocultura no processo de formação do agricultor familiar na perspectiva de uma agricultura e de um projeto de desenvolvimento que seja socialmente equitativo, economicamente viável e ambientalmente sustentável. O Projeto de Minhocultura, que tem como objetivo oferecer ao agricultor familiar uma alternativa econômica e ecológica de adubação, através da produção de húmus, foi um trabalho coordenado pela EMATER/RS-ASCAR – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural, junto às escolas rurais do município de Santo Ângelo/RS. Como um número significativo de escolas se envolveu no projeto, optou-se em realizar a pesquisa de campo na Escola Estadual de Ensino Fundamental Incompleto 22 de Março e na Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Tomás de Aquino, por considerar que nessas escolas o trabalho teve continuidade desde a sua implantação. Partindo do pressuposto de que a atividade de extensão possui um caráter educativo buscou-se, através das observações *in loco*, da pesquisa documental e entrevistas com os sujeitos envolvidos, analisar os aprendizados construídos na relação EMATER e Comunidade Escolar. O texto é composto por três capítulos, nos quais a pesquisadora aborda a trajetória da educação rural no Brasil, a construção, pelos movimentos sociais, de uma educação que seja a expressão da vida, da cultura e saberes do homem do campo e o papel educativo da extensão no processo de formação de uma consciência ambiental e na consolidação de um desenvolvimento sustentável, tendo como referência a pedagogia freireana. O capítulo final apresenta a história do Projeto de Minhocultura e as contribuições do mesmo na consolidação de uma prática produtiva ecológica e economicamente viável ao agricultor. O projeto de minhocultura aponta para uma nova forma do homem ser e se relacionar com a natureza. O caráter educativo se manifesta na medida em que proporciona a formação de sujeitos autônomos, críticos e comprometidos com a construção de um projeto de sociedade que tem como valor maior a preservação da vida.

Palavras-chave: Extensão Rural, Práxis Educativa, Agricultura Familiar, Desenvolvimento Sustentável.

RESUMEN

La pesquisa que tiene como título *Praxis educativa para la formación del agricultor familiar: un estudio de la práctica de la Lombricultura en escuelas rurales del municipio de Santo Ângelo/RS*, buscó identificar las contribuciones del proyecto de la lombricultura en el proceso de formación del agricultor familiar en la perspectiva de una agricultura y de un proyecto de desarrollo que sea socialmente equitativo, económicamente viable y ambientalmente sostenible. El Proyecto de Lombricultura, que tiene como objetivo ofrecer al agricultor familiar una alternativa económica y ecológica de abonación, a través de la producción de humus, fue un trabajo coordinado por la EMATER/RS-ASCAR – Empresa de Asistencia Técnica e Extensão Rural, junto a las escuelas rurales del municipio de Santo Ângelo/RS. Como un número significativo de escuelas se arrollaron en el Proyecto, se optó en realizar la pesquisa de campo en la Escola Estadual de Ensino Fundamental Incompleto 22 de Março y en la Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Tomás de Aquino, por considerarse que en esas escuelas el trabajo tuvo continuidad desde su implantación. Partiendo del principio de que la actividad de extensión posee un carácter educativo se buscó, a través de las observaciones *in loco*, de la pesquisa documental y encuestas con los sujetos arrollados, analizar los aprendizajes construidos en la relación EMATER y Comunidad Escolar. El texto es compuesto por tres capítulos, en los cuales la investigadora aborda la trayectoria de la educación rural en Brasil, la construcción, por los movimientos sociales, de una educación que sea la expresión de la vida, de la cultura y saberes del hombre del campo y el papel educativo de la extensión en el proceso de formación de una consciencia ambiental y en la consolidación de un desarrollo sostenible, teniendo como punto de referencia la pedagogía freiriana. El capítulo final presenta la historia del Proyecto de Lombricultura y las contribuciones del mismo en la consolidación de una práctica productiva ecológica y económicamente viable al agricultor. El proyecto de lombricultura apunta para un nuevo modo del hombre ser y relacionarse con la naturaleza. El carácter educativo se manifiesta en la medida en que proporciona la formación de sujetos autónomos, críticos y comprometidos con la construcción de un proyecto de sociedad que posee como valores mayores la preservación de la vida.

Palabras-claves: Extensión Rural, Praxis Educativa, Agricultura Familiar, Desarrollo Sostenible.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| 1 A EDUCAÇÃO RURAL/DO CAMPO NO BRASIL | 19 |
| 1.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL | 19 |
| 1.2 POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO | 29 |
| 2 A DIMENSÃO EDUCATIVA DA EXTENSÃO RURAL NA PERSPECTIVA FREIREANA | 44 |
| 2.1 A MODERNIZAÇÃO COMO DESCONSTRUTORA DO SABER TRADICIONAL DO AGRICULTOR..... | 44 |
| 2.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: reconstruindo saberes numa perspectiva ecológica | 54 |
| 2.3 POR UM DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL SUSTENTÁVEL | 66 |
| 2.4 A PRÁTICA EDUCATIVA DA EXTENSÃO RURAL: um olhar freireano..... | 71 |
| 3 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO PROJETO DE MINHOCULTURA NO MUNICÍPIO DE SANTO ÂNGELO | 78 |
| 3.1 CONHECENDO O MUNICÍPIO DE SANTO ÂNGELO..... | 78 |
| 3.2 HISTÓRIA DO PROJETO DE MINHOCULTURA EM SANTO ÂNGELO | 80 |
| 3.3 O PROJETO DE MINHOCULTURA NAS ESCOLAS ESTADUAIS <i>SANTO TOMÁS DE AQUINO E 22 DE MARÇO</i> | 89 |
| CONCLUSÃO..... | 101 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 109 |
| APÊNDICES | 113 |
| ANEXOS | 121 |

INTRODUÇÃO

O trabalho que aqui apresento é fruto da reflexão acerca da prática educativa desenvolvida pela EMATER/RS-ASCAR¹ em escolas do meio rural² no município de Santo Ângelo, no Estado do Rio Grande do Sul. Parto do pressuposto de que a atividade de extensão possui um caráter político-pedagógico e educativo. Político, pois é uma ação intencional que visa atender a uma filosofia política; pedagógico, porque apresenta uma metodologia de realização da ação e, educativo, pela sua repercussão na vida dos sujeitos envolvidos.

A escolha do tema de pesquisa – a Minhocultura³ como mediação educativa para a formação do agricultor familiar – está intimamente ligada as minhas vivências enquanto assistente técnica de uma empresa privada que fornece assistência técnica e extensão rural às famílias de agricultores e desenvolve atividades educativas com escolas rurais. Como Pedagoga da EMATER/RS-ASCAR, atuei⁴, por quatro anos, na área de Qualificação Profissional de Produtores, do Escritório Central, gerenciando, juntamente com outros dois

¹ A EMATER – Associação Rio-Grandense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural se relaciona com a Secretaria de Agricultura, sendo responsável pela formulação e execução da política de assistência técnica e extensão rural oficial no estado do Rio Grande do Sul, atuando conjuntamente com a ASCAR – Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural, mediante protocolo firmado. Trata-se de uma sociedade civil, com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos. (Documento da EMATER/RS-ASCAR, 2005, p.71)

² No decorrer de minha pesquisa utilizarei o termo “rural” por ser um conceito, historicamente, adotado pelos sindicatos dos trabalhadores rurais, coordenados pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura – FETAG/RS, entidade representativa dos agricultores em nossa região. Esses sindicatos, bem como a FETAG/RS, não desconhecem a luta dos movimentos sociais por uma educação que seja a expressão do trabalho, dos anseios, da cultura e saberes do homem do campo. Dessa maneira, ao adotar a expressão “educação rural” o faço com a mesma conotação de “educação do campo”.

³ A Minhocultura, segundo Formenton, divide-se em dois ramos, a saber: a Vermicultura, que é a criação de minhocas com o objetivo de reprodução, ou seja, o aumento do número de minhocas, e a Vermicompostagem, que compreende a utilização da minhoca para a transformação da matéria orgânica em húmus. A espécie de minhoca utilizada nesse processo é a *Eisenia foetida*, mais conhecida como a Minhoca Vermelha da Califórnia, pois ela adapta-se bem à criação em cativeiro, sua reprodução é rápida e sua maturação sexual ocorre aos três meses. *IN* Folder impresso pela EMATER/RS em julho de 2004.

⁴ Atualmente, estou exercendo a função de Extensionista de Bem Estar Social, no Escritório Municipal da EMATER de Guarani das Missões, distante 40 Km da cidade de Santo Ângelo.

colegas, todo o processo de formação de agricultores que ocorre nas comunidades e nos Centros de Treinamento.

A EMATER/RS-ASCAR, mesmo não sendo uma Instituição Escolar, realiza um processo de educação não formal abrangendo os mais diversos públicos - agricultores familiares, quilombolas, indígenas, pescadores, pecuaristas familiares e assentados da Reforma Agrária, em geral vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, de diferentes idades e níveis de escolaridade.

Os trabalhos de assistência técnica e extensão rural, realizados por técnicos e extensionistas, abrangem atividades sociais e nas áreas das culturas, criações e comercialização, visando o fortalecimento da organização social e cultural, a educação e a promoção da saúde, a segurança e a soberania alimentar, a geração de renda e a gestão ambiental, tendo em vista o desenvolvimento sustentável. No conjunto dessas ações situam-se inúmeros projetos educativos realizados em parceria com escolas municipais e estaduais do meio rural. Dentre os realizados, encontra-se o Projeto de Minhocultura, que teve início em 1994. O interesse em pesquisar este tema se dá na medida em que precisamos reforçar práticas que venham ao encontro da sustentabilidade do agricultor familiar.

O Projeto está sendo desenvolvido em Santo Ângelo, cidade onde nasci, cresci, estudei e exerci as minhas atividades profissionais como educadora na rede Estadual e Particular de Ensino. Por cinco anos trabalhei nos cursos de formação de professores, ministrando a disciplina de Didática e Planejamento e atuando na Supervisão de Estágio. Uma das escolas onde trabalhava, mesmo sendo da rede pública estadual e tendo alunas(os) provenientes do meio rural, não tinha a preocupação em voltar o seu olhar para a realidade da educação oferecida ao homem rural. A formação didático-pedagógica ministrada no curso possuía um caráter urbano. Os estágios, por questões administrativas e financeiras, eram feitos em escolas da zona urbana. O rural era desconsiderado, evidenciando o descaso com relação à formação específica de profissionais para atuarem nesse meio.

Ajudar a pensar uma política educacional para o meio rural foi uma das atividades que realizei em 2000 quando fui convidada para fazer parte da equipe pedagógica da 14ª Coordenadoria Estadual de Educação de Santo Ângelo. Tínhamos como principal tarefa acompanhar o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico das escolas, a partir dos princípios e diretrizes definidos na Constituinte Escolar. Muitos foram os debates e reuniões ocorridos nas escolas rurais de Santo Ângelo, no sentido de repensar o currículo e o calendário escolar, a partir da realidade e vivências do agricultor familiar. Não era uma tarefa

fácil, pois havia resistências por parte de professores, ou por não terem conhecimento, ou por medo da mudança ou por questões ideológicas.

O trabalho na 14ª CRE, acompanhando as discussões sobre o projeto pedagógico das escolas rurais, possibilitou o reencontro pessoal com minhas origens. Sou filha de agricultores familiares que, no início da década de 1960, após duas colheitas frustradas, decidiram tentar a vida na cidade. Com a ajuda de amigos, meu pai, tendo somente a 4ª série do antigo curso ginásial, atual ensino fundamental de 5ª a 8ª série, conseguiu emprego em um posto de gasolina. Foram anos difíceis até conseguir ter moradia própria e trabalho autônomo.

Mesmo morando na cidade, mantínhamos o vínculo direto com o interior, pois meus avós paternos e tios continuaram trabalhando na roça. Seguidamente íamos visitá-los. Meus avós, por morarem no interior do município de Independência, não tinham acesso à luz elétrica. Conversávamos sentados ao lado do fogão à lenha iluminados por uma lamparina de querosene, enquanto a avó preparava o jantar. Bebíamos água de poço, tomávamos banho de bacia e dormíamos em colchão de palha. Durante o dia acompanhávamos a lida com os animais e, no domingo, a maior festa para nós crianças era ir de jardineira⁵, com os avós, até a comunidade para participar da reza, no culto. Os avós, de origem italiana, cultivavam um enorme parreiral. Nas férias de verão acompanhávamos a colheita da uva. A produção do vinho era feita no porão da casa, onde havia enormes pipas de carvalho. A colheita da uva se tornava uma grande festa familiar.

Mais do que lembranças da infância e da juventude, estabeleci um vínculo direto com o ser e o fazer do meio rural, pois, mesmo morando na cidade, mantínhamos a cultura e os costumes herdados da vida rural. As raízes não se perderam e são presenças constantes em nosso modo de ser e conceber a vida. O vínculo com o mundo rural tem continuidade com o casamento, pois a família de meu esposo é oriunda da agricultura familiar. Acompanhamos de perto o trabalho, as conquistas, os desafios e as dificuldades vivenciadas por aqueles que retiram da terra o seu sustento. Como a vida da gente toma rumos muitas vezes inesperados, em julho de 2001 realizei um concurso público para o cargo de Pedagoga na EMATER, vindo a ingressar no serviço de extensão rural em novembro do mesmo ano.

O trabalho na EMATER me desafia constantemente, pois, anteriormente, atuava como educadora em âmbito escolar num processo de educação formal. Agora estou em uma empresa que realiza diversas ações de formação, mas que, apesar de possuir características de

⁵ O Dicionário Aurélio, de língua portuguesa, define a jardineira como um carro de quatro rodas, puxado a cavalo, de uso nas estâncias.

educação formal, não pode ser confundida com escolarização. Diante disso, tive que reconceptualizar minha prática. Por outro lado, a EMATER está presente, como parceira e mentora de diversos projetos de educação ambiental e segurança alimentar, que estão acontecendo em escolas rurais das redes municipal e estadual de ensino. Os projetos envolvem toda a comunidade escolar, pois as ações são desenvolvidas com os alunos, professores, pais e, em alguns casos, se estende por todo o município, influenciando, significativamente, na melhoria da qualidade de vida das pessoas e da comunidade envolvida. Dentre os trabalhos realizados na EMATER, na função de pedagoga, me envolvi diretamente na discussão acerca de uma educação voltada para a realidade do homem rural.

A preocupação com a formação do jovem que vive e trabalha no meio rural levou, em 2003, a Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Rio Grande do Sul – FETAG/RS a convidar várias instituições para discutir a proposta da Pedagogia da Alternância, desenvolvida pelas Casas Familiares Rurais - CFRs e formar um Comitê Estadual. Fui indicada pela direção da empresa para compor o Comitê Estadual das Casas Familiares Rurais que, em novembro do mesmo ano, realizou seminários regionais com o propósito de implantar novas CFRs, destinadas à educação de jovens agricultores, a partir da experiência da CFR de Frederico Westphalen e Alpestre, no Rio Grande do Sul⁶.

Em cada seminário realizado foi formado um Comitê Regional, com a participação de representantes das mesmas instituições que compõem o Comitê Estadual⁷, visando estudar as possibilidades de implantação da CFR em cada região. Como resultado desse trabalho foram implantadas CFRs em Santo Antônio das Missões, Ijuí, Litoral Norte (Torres), Três Passos, Santo Cristo, Santo Ângelo. A EMATER, como instituição parceira, teve como tarefa ajudar

⁶ O projeto de criação das CFR originou-se da reflexão interna do Movimento Sindical coordenada pela Comissão de Educação da FETAG/RS, preocupada com a educação de caráter urbano oferecida aos filhos(as) dos agricultores. Visando buscar uma alternativa educativa, a Comissão visitou a CFR de Quilombo, em Santa Catarina, que adota a Pedagogia da Alternância. Considerando que a proposta pedagógica e a forma de organização eram adequadas à formação do jovem rural, assinou, em 2002, um convênio com a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI – Campus de Frederico Westphalen, mantenedora da CFR. Além da URI, a FETAG/RS conta com o apoio de entidades e órgãos públicos vinculados à agricultura, formando, assim, uma grande parceria, que dá sustentabilidade técnica e financeira ao projeto. O movimento pela criação das CFRs tem abrangência regional, ou seja, atende a vários municípios da região e é administrada pela Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul – ARCAFAR-Sul.

⁷ O comitê Gestor Estadual é composto pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Rio Grande do Sul (FETAG/RS), Secretaria Estadual de Educação, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR/RS), Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões (URI), Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS), Associação Regional das Casas familiares Rurais do Rio Grande do Sul (ARCAFAR/RS), Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER/RS-ASCAR), Sistema de Crédito Cooperativo (SICREDI/RS), Federação das Cooperativas Agropecuárias do Rio Grande do Sul (FECOAGRO), Federação das Cooperativas de Eletrificação Rural no Rio Grande do Sul (FECOERGS), Federação da Agricultura do Estado do Rio Grande do Sul (FARSUL) e Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

no processo de mobilização e implantação da CFR na região e dar assistência técnica aos projetos dos jovens educandos nas suas propriedades e nas comunidades onde vivem.

O envolvimento da EMATER em várias ações realizadas em conjunto com as escolas do campo, somada a nossa participação ativa na discussão do projeto das CFRs, possibilitou que fôssemos chamados pela Secretaria Estadual de Educação para ajudar a pensar o *I Seminário Estadual de Educação do Meio Rural*, ocorrido em novembro de 2004, em parceria com o Ministério da Educação - MEC. Como representante da EMATER/RS participei de reuniões de planejamento, juntamente com outras instituições governamentais e não-governamentais. Ficou definido que, além de palestras, fossem apresentadas algumas experiências de educação. Trouxemos para o seminário doze projetos, entre eles o *Projeto de Minhocultura*, meu objeto de pesquisa, desenvolvidos em parceria com escolas do campo, e quatorze técnicos representando os escritórios municipal, estadual e central da EMATER/RS. Ao final do seminário, constitui-se um Comitê Estadual de Educação do Campo, com o propósito de dar continuidade às discussões referentes à operacionalização das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, no Estado do RS, do qual fiz parte até o final de 2005, quando me licenciarei para o Mestrado.

Em 2005, também sob a coordenação da FETAG/RS, fiz parte como representante da EMATER, do *Grupo das Experiências Exitosas em Educação do Meio Rural*, juntamente com membros da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME e da Secretaria Estadual de Educação – SE/RS. O propósito desse Grupo é o de construir uma proposta de educação voltada para a realidade do homem do meio rural, a partir dos projetos desenvolvidos pelas escolas.

No sentido de chamar a atenção para a problemática da educação do campo constituiu-se, junto ao Pavilhão da Agricultura Familiar, na EXPOINTER, um espaço específico de discussão através de seminários e apresentação de inúmeras experiências consideradas exitosas, envolvendo horta escolar e educação ambiental, desenvolvidas por escolas municipais e estaduais pertencentes à zona rural do estado. A EMATER/RS se fez presente com quatro dessas experiências, na ocasião.

Ampliando as discussões sobre um projeto de educação para o campo, participei juntamente com demais membros do *Grupo das Experiências Exitosas de Educação no Meio Rural*, do *Seminário Regional de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial da Região Sul*, que ocorreu de 19 a 21 de outubro de 2005, em Florianópolis, no Estado de Santa Catarina. O Seminário foi organizado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA e

pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial – SDT, tendo como objetivos aprofundar a concepção de educação do campo, as diretrizes operacionais para a educação básica do campo e planejar oficinas territoriais, para inserção da educação do campo, nos Planos Territoriais de Desenvolvimento Rural Sustentável e nos projetos territoriais.

A trajetória de vida pessoal e profissional possibilitou-me um reencontro com minhas raízes, conduzindo-me por caminhos antes esquecidos ou adormecidos. Minha inserção na discussão a respeito da Educação Rural/do Campo trouxe-me inquietações e muitos desafios, principalmente atuando nos processos de qualificação profissional de produtores(as) junto ao serviço de extensão rural.

Para mim está claro que a consolidação de uma nova proposta de Educação Rural/do Campo não é uma tarefa apenas para ser pensada e executada pela direção das escolas, pelos pais e grupo de educadores, mas por todos os sujeitos sociais, que, de uma maneira ou outra, se fazem presentes no espaço escolar. Portanto, faz-se necessário analisar o trabalho de extensão rural realizado pelo técnico da EMATER/RS-ASCAR junto às escolas do meio rural, da rede estadual de ensino de Santo Ângelo, tendo em vista identificar os aprendizados construídos na relação EMATER e Comunidade Escolar, a partir do Projeto de Minhocultura.

Muitos são os projetos que a EMATER/RS-ASCAR tem desenvolvido conjuntamente às escolas nos municípios em que atua. No entanto, há uma carência de pesquisas que abordem as repercussões educativas destas ações junto aos envolvidos no processo. Daí a necessidade de se fazer pesquisas que possam apresentar indicativos de resultados, contribuindo para subsidiar a própria ação extensionista, bem como, a construção de propostas para a educação do meio rural.

O conhecimento é uma construção social e histórica realizada por sujeitos sociais, portadores de uma determinada cultura e visão de mundo. A realidade não é algo pré-determinado, ela é dinâmica e mutável. Nesse sentido, o conhecimento se torna válido na medida em que possibilita o desvelamento da realidade, evidenciando as suas contradições.

A realidade a ser transformada é o ponto de partida e de chegada do pesquisador, pois é nela que estamos imbricados, realizando o movimento contínuo do empírico ao teórico e deste ao empírico novamente. O movimento dialético presente na relação prática-teoria-prática é que vai permitir captar a essência do fenômeno a ser estudado, ou seja, captar se as ações concretas desenvolvidas pelo técnico extensionista junto à comunidade escolar estão ou não contribuindo para a melhoria da qualidade de vida do homem rural. O projeto está

auxiliando a escola no repensar de uma proposta pedagógica voltada para a educação rural/do campo? Quais os limites e potencialidades do projeto enquanto ação transformadora da realidade? A reflexão crítica sobre a prática permite o repensar da mesma e transformá-la.

Para responder as questões propostas pelo meu tema de estudo realizei minha pesquisa utilizando-me de uma abordagem qualitativa, pois a mesma concebe uma relação íntima e dinâmica entre a subjetividade do sujeito e o mundo real que não pode ser, apenas, traduzido em números.

Conhecer a realidade histórica implica em compreender a sua totalidade. A realidade é constituída por um conjunto articulado de fatos, e estes só podem ser compreendidos na sua relação com o todo. Quando nos propomos a estudar um tema é preciso concebê-lo na totalidade de suas relações, sejam elas de ordem política, social econômica ou cultural, que determinam aquela totalidade. Quando analisamos uma realidade, a partir de seu contexto histórico-social, buscamos evidenciar as transformações que nela ocorrem produzidas pela práxis dos sujeitos. Portanto, evidenciar a gênese do projeto de Minhocultura, desenvolvido pelo técnico extensionista junto às escolas e aos agricultores familiares, é condição *sine qua non* para compreender esta realidade em suas múltiplas relações e contradições.

A abordagem qualitativa comporta a utilização de vários tipos de pesquisa, entre eles o Estudo de Caso. Adotei esse procedimento em meu estudo, pois o mesmo proporciona o contato direto com a realidade na sua complexidade e de forma contextualizada, e com os sujeitos sociais que a determinam e são determinados por ela.

No sentido de conhecer a realidade a ser pesquisada e de perceber a receptividade da direção e professores diretamente envolvidos no projeto quanto à execução de nosso estudo, realizei uma visita a essas escolas, em dezembro de 2006 na companhia do técnico extensionista, onde fui muito bem recebida.

O Projeto de Minhocultura realizado pela EMATER junto às escolas do campo do município de Santo Ângelo, na sua totalidade, envolveu 10 instituições da rede municipal e estadual de ensino. Desse universo, analiso o trabalho desenvolvido por duas escolas estaduais: a Escola Estadual de Ensino Fundamental Incompleto 22 de Março e a Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Tomás de Aquino. A primeira compreende as quatro primeiras séries do ensino fundamental e a segunda possui o ensino fundamental completo. A escolha das escolas não foi aleatória, contou com a participação do técnico extensionista. Para ele, essas duas escolas possuem um trabalho consolidado de vermicompostagem. Cabe

ressaltar que, neste ano, a Escola 22 de Março teve as suas atividades encerradas devido ao processo de nucleação⁸ executado pela Secretaria Estadual de Ensino.

Para detectar as aprendizagens construídas na relação entre EMATER e comunidade escolar tive como sujeitos de minha pesquisa alunos, professores, direção, funcionárias das escolas, pais e o técnico extensionista. Sujeitos sociais construtores de sua própria história e da história educacional e agrícola do município. História que será contada e analisada a partir da utilização de instrumentos de coleta de dados como a observação, entrevista semi-estruturada, análise de registros e documentos, reportagens de jornais e fotos.

Como o universo de sujeitos envolvidos no Projeto é muito abrangente, fez-se necessário delimitar o número de pessoas entrevistadas. Na E. E. de Ensino Fundamental 22 de Março, por possuir um corpo docente composto por duas professoras, sendo que uma também responde pela direção da escola, realizei a entrevista com ambas e com a funcionária da escola, responsável pela limpeza e merenda escolar. No universo dos alunos, escolhi dois, uma menina da segunda série e um menino da terceira série. Em termos de propriedade rural, visitei e entrevistei o irmão e a tia da aluna da segunda série.

Na E.E. de Ensino Fundamental São Tomás de Aquino o projeto de minhocultura é desenvolvido nas quatro últimas séries do ensino fundamental (5ª a 8ª) através da disciplina de Técnicas Agrícolas. Inicialmente tinha previsto entrevistar o professor de técnicas agrícolas, com o qual já mantinha contato desde 2006 e o professor da disciplina de Ciências que introduziu o projeto na Escola. Porém, com o processo de “multisseriação” ocorrido na escola somado ao fato de ser contratado, o professor de Técnicas Agrícolas foi removido. Com o remanejamento de professores, a disciplina de Técnicas Agrícolas, na 7ª e 8ª séries, passou a ser dada pelo professor de Ciências e na 5ª e 6ª pela professora de Educação Física. Diante de tal fato, optei em realizar a pesquisa, apenas com os alunos das duas últimas séries finais do ensino fundamental. Além do professor de ciências e de um aluno e uma aluna da 7ª série foram entrevistadas a diretora e a funcionária da escola. Em termos de família, entrevistei o pai e a proprietária das terras onde a aluna entrevistada reside e trabalha.

Os dados coletados durante a pesquisa estão relatados e analisados no decorrer dos três capítulos desenvolvidos desta dissertação. No primeiro capítulo busco fazer uma retrospectiva histórica da educação oferecida ao homem rural e o papel da assistência técnica e extensão

⁸ O processo de “nucleação” consiste em concentrar as atividades escolares em “Escolas Pólo”, ou seja, as escolas que possuem poucos alunos são fechadas e, tanto professores como alunos, são encaminhados para uma escola maior, pertencente à comunidade vizinha. No caso da Escola 22 de Março professores e alunos foram direcionados para a Escola Santo Tomás de Aquino.

rural no processo de formação do agricultor familiar, inserindo-o na lógica produtivista. Num segundo momento, evidencio a caminhada dos movimentos sociais e populares organizados em torno da construção de uma Educação do Campo, onde os currículos escolares incorporem conteúdos e questões relacionados à vida, ao trabalho e à cultura do mundo rural e as contribuições da extensão rural nesse processo, a partir do projeto de Minhocultura.

O segundo capítulo analisa as conseqüências do processo de modernização da agricultura no “ser” e no “fazer” do agricultor familiar. Os saberes que, historicamente, eram passados de geração em geração, foram sendo, gradativamente, substituídos pelo conhecimento técnico-científico, necessários para inserir o agricultor na lógica do mercado. As práticas “modernas” de produção, além de causar a dependência do agricultor familiar geraram graves problemas ambientais. Nesse sentido, procuro conduzir a minha reflexão acerca do papel da Educação Ambiental no processo de formação de uma consciência ecológica capaz de contribuir para a construção de um modelo de desenvolvimento que seja economicamente viável, socialmente eqüitativo e ambientalmente sustentável. Finalizo o capítulo, realizando uma leitura do caráter educativo da extensão rural a partir dos pressupostos da pedagogia freireana.

O Projeto de Minhocultura desenvolvido pelo técnico extensionista junto às escolas do meio rural é o objeto de reflexão e análise no terceiro capítulo. Nele sintetizo a trajetória histórica do projeto em nível de município e no específico das escolas pesquisadas, buscando identificar os aprendizados construídos na relação EMATER e Comunidade Escolar.

O texto dissertativo pretende contribuir para uma reflexão acerca do trabalho educativo desenvolvido pela extensão rural junto aos agricultores familiares, através do projeto de Minhocultura e seu papel na construção e consolidação de um projeto de agricultura e desenvolvimento sustentável.

1 A EDUCAÇÃO RURAL/DO CAMPO NO BRASIL

“Se queremos novas relações de produção no campo, se queremos um país mais justo e com mais dignidade para todos, então também precisamos nos preocupar em transformar instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar sujeitos destas transformações” (CALDART, 2001, p.47-48).

Em sua trajetória de trabalho junto às comunidades rurais, a assistência técnica esteve sempre vinculada às instituições formais de educação, ou seja, às escolas. Como a pesquisa busca analisar os aprendizados construídos na relação EMATER e comunidade escolar, apresento, a seguir, um breve histórico do modelo de educação existente e reconhecido no meio rural em nosso país. Como contraponto a esse modelo, trago presente a caminhada dos movimentos sociais populares na construção de uma proposta de educação voltada para a realidade do homem do campo, analisando o papel e a relação da extensão rural com os processos educativos destinados as comunidades que vivem nesse meio.

1.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL

O processo de escolarização para as populações do meio rural, no Brasil, começou, efetivamente, a partir de 1930, e está intimamente vinculado às opções do Estado para o desenvolvimento agrário e social de nosso país. Com o advento da República o modelo agrário-exportador foi sendo substituído pelo urbano-industrial e, conseqüentemente, as políticas educacionais estavam voltadas para as classes médias urbanas. O crescente processo de industrialização acarretou, nos anos de 1910/20, um grande movimento migratório interno. Muitos trabalhadores do campo deixaram a terra em busca de trabalho nas indústrias, causando inchaço nas cidades.

Para conter a migração, vista como uma ameaça constante aos interesses econômicos e políticos da classe dominante, políticos e educadores encontraram na educação o seu principal instrumento. Paiva (2003, p. 137) afirma que se propunha “uma educação não somente

‘regionalizada’, de acordo com os preceitos da Escola Nova, assegurando sua eficiência e penetração, como uma educação especificamente voltada para o meio rural e seus valores”. Este fato explica o surgimento do Ruralismo Pedagógico, caracterizado como um movimento que tinha por objetivo “fazer o homem do campo compreender o ‘sentido rural da civilização brasileira’ e de reforçar os seus valores a fim de prendê-lo à terra; para tanto era preciso adaptar os programas e currículos ao meio físico e à ‘cultura rural’” (PAIVA, 2003, p. 137). Cabe ressaltar que este movimento contou com o apoio da elite urbana preocupada com os problemas sociais que o movimento migratório de camponeses para as cidades acarretaria. Em relação ao Ruralismo Pedagógico, Leite (2002, p. 29) considera que, ideologicamente,

o ruralismo esteve vinculado a outras fontes sócio-políticas e culturais da época (o movimento nacionalista e o movimento católico do início do século), ocasionando, de certa forma, a valorização da visão fisiocrata, na qual a riqueza tem origem na produção agrícola e, também, a tendência de colocar o Brasil em um destino econômico agrário.

O autor entende que, como a escolaridade estava vinculada à tradição colonial e distanciada das exigências econômicas do momento, o ruralismo pedagógico permaneceu até a década de 1930.

Para Vanilda Paiva (2003), Getúlio Vargas via na educação rural a solução para o problema da “questão social” provocada pela migração. Para ele, o caminho era um só: “a volta aos campos”.

Com os espíritos voltados para o desenvolvimento da educação no meio rural, várias ações foram realizadas tendo como base a experiência do ruralismo pedagógico mexicano, que tinha como principal metodologia as missões rurais. Associações são fundadas, entre elas destaca-se a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, ligados ao movimento renovador, que tem como meta “divulgar os ideais da educação rural, de organizar clubes agrícolas escolares e que patrocina a realização, em Salvador, do 1º Congresso Nacional de Ensino Regional (1935), no qual foi sugerida a fundação de escolas normais rurais” (PAIVA, 2003, p. 138). A autora ressalta que a criação de escolas normais rurais teve como mentor Sudd Mennuci, que não conseguiu colocar em prática seu projeto em São Paulo, mas que serviu de referência para Moreira de Souza fundar, em Juazeiro no Ceará, a primeira escola normal. A idéia difundiu-se pelos estados da Bahia e de Pernambuco, sendo que na escola normal de Goiás, foi introduzida, no seu currículo, uma cadeira de ensino rural.

Educadores, sob os ideais da escola renovada, discutem formas de difusão de escolas fixas e da viabilidade das escolas ambulantes no meio rural. O projeto das escolas ambulantes estava intimamente ligado à assistência sanitária, que tinha como lema “Instruir para poder sanear”. As escolas ambulantes, sustentadas pelo Estado e destinadas às regiões menos densas, atuavam por um período de cinco meses e desenvolviam trabalhos de alfabetização, distribuição de medicamentos, orientação higiênica e no combate de doenças como a anquilostomíase e a malária.

As missões possuíam um caráter cultural, que se dava através da difusão das artes populares e, na avaliação de Paiva (2003), pela falta de profundidade em suas ações, era marcadamente assistencial e superficial. A autora cita, como exemplo, as missões organizadas pelo governo de Benedito Valadares, em Minas Gerais, que ficaram conhecidas como “Trem da Alegria”, pois levavam equipes de profissionais para dar atendimento às populações de cidades e vilas situadas às margens da via férrea.

Em 1937, os olhares se voltaram para a educação rural com a criação da Sociedade Brasileira de Educação, que objetivava expandir o ensino e preservar a arte e o folclore rural. Os professores rurais são chamados pela Diretoria Geral de Informações e Estatísticas e Divulgação, a contribuir no resgate e envio de documentos que expressam a arte e o folclore do povo. Em seus escritos Paiva (2003, p.140) destaca que:

Durante toda a década dos 30 organizam-se exposições de artes populares, sendo a primeira delas de iniciativa do estado do Ceará durante a realização da VI Conferência Nacional de Educação em Fortaleza, quando aparecem as sugestões no sentido de serem criados Museus de Artes Populares em todos os estados

No Estado Novo, como a prioridade de Vargas incidia sobre o processo de industrialização a escola serviria como sustentáculo desse processo. À frente do Ministério da Educação e da Saúde, Gustavo Capanema priorizou a criação de políticas educacionais voltadas para capacitar profissionalmente as classes populares urbanas, através da Lei Orgânica do Ensino Profissional. Instituiu-se, também, o Sistema do Ensino Profissional, denominado por Bomeny (2001, p.52) como “sistema paralelo – o complexo de serviços de treinamento para atividades econômicas (Senai, Sesi, Senac, Sesc)”.

No que diz respeito às populações rurais, a ampliação das redes de ensino elementar continuou a ser feito, sob a responsabilidade do governo central. Para além da capacitação da mão-de-obra e democratização do ensino elementar, o sistema educacional implantado tinha

como principal objetivo a defesa da ordem social e a sedimentação do poder político vigente. A preocupação de profissionais da educação acerca da educação rural resultou, em 1942, no VIII Congresso Brasileiro de Educação, no qual se reafirmou, para o meio rural, a necessidade de:

a) Uma escola que desperte e forme uma consciência cívica e trabalhista (...) alicerce de nossa produção e da nossa riqueza (...) que faça desaparecer o ferrete da humilhação e desprestígio impresso no trabalho rural desde os tempos da escravatura (...); que extinga os resquícios doentios de uma aristocracia falida e inoperante, herdada dos colonizadores; que represente uma reação (...) contra o doutorismo, o diplomismo (...); que engrandeça as atividades do campo e da lavoura; que faça do trabalho organizado e produtivo o código social do Estado (Estado Novo) b) Uma educação primária, que objetiva: i) o desenvolvimento da personalidade (objetivo individual); ii) a integração do educando na sociedade brasileira em geral (objetivo nacionalista); iii) a formação do sentimento de solidariedade humana (objetivo humano); iv) o ajustamento ao ambiente regional em que se desenvolva a vida do educando (objetivo vocacional) (TEIXEIRA *apud* CALAZANS, 1993, p.19).

O referido Congresso, segundo Leite (2002, p.31), “não definiu claramente os óbices da produção agrícola brasileira e da própria educação rural, mas sabia que ela era essencial para a manutenção do *status quo*, não só da sociedade, como do próprio Estado”.

Com o processo de industrialização, a expansão da educação escolar ocorre, principalmente, no meio urbano, enquanto que no meio rural a mesma era quantitativamente e qualitativamente inferior, pois o ensino se limitava às três primeiras séries do ensino primário. Para amenizar essa disparidade o Governo federal tomou algumas medidas, conforme explicita Queda (1979, p. 225):

Sob a supervisão do Ministério da Agricultura foi organizada, a partir de 1946, uma rede nacional de escolas agrícolas de nível médio e superior. Por sua vez, o Ministério da Educação passou a promover, através do auxílio técnico e financeiro, a expansão da rede de escolas primárias rurais e de cursos normais regionais, criando também uma série de órgãos de emergência, como a Campanha de Educação de Adultos e a Campanha Nacional de Educação Rural.

Na trajetória da educação rural, pós II Guerra Mundial, podemos constatar a influência da política norte-americana na orientação de projetos educacionais, através da criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais, na década de 1940. Dentre as atividades promovidas por esta Comissão destacamos as Semanas Ruralistas e a implantação de Centros de Treinamento, Conselhos Comunitários e Clubes Agrícolas. Nessa

perspectiva, a Educação passou a ser concebida como fator de Segurança Nacional, pois dela dependia o desenvolvimento e a expansão econômica do país.

Conforme Speyer (1983, p.69), o governo federal, visando “suprir as deficiências da educação formal oferecida ao homem do campo”, e com o patrocínio da American International Association for economic and social development (AIA), criou em 1948, no estado de Minas Gerais, a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR) que, seguindo o modelo de extensão rural e crédito rural dos EUA, tinha como propósito tornar o pequeno produtor brasileiro em um *farmer* norte-americano.

Em 21 de junho de 1956 surgiu a Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR) que passou a coordenar a extensão rural no país e a fazer a captação de recursos financeiros e técnicos para a execução dos projetos. Esta associação, a ABCAR, contava com o apoio dos seguintes patrocinadores, conforme Calazans (1993, p.24):

organizações de “cooperação técnica”, ligadas diretamente aos governo dos EUA (IIAA, ICA, AID, Uson, Aliança para o progresso etc); corporações, associações e fundações privadas, ditas “filantrópicas”, ligadas ao grande capital monopolista americano (AIA, Fundação Ford, Fundação Rockefeller, Fundação Kellogs etc); organismos internacionais permeáveis aos interesses dos dois grupos acima mencionados e que a eles dão legitimidade, cobertura e prestígio, que, como eles, são instrumentos em nossos países de expansão da economia de mercado, e vendem uma imagem romântica da extensão rural (IICA, OEA, BID, FAO, Bird).

A extensão rural nasceu com o propósito de auxiliar na consolidação de um projeto social, político e econômico definido pelo capital norte-americano, tendo como finalidade a inclusão do pequeno e médio produtor na lógica do mercado. Ao fazer uma abordagem gramsciana da ação educativa da extensão no Brasil, Marin e Rossato (1995, p.39) afirmam que:

A Extensão Rural foi um projeto de educação elaborado por instituições internacionais, aceito e difundido pelas classes hegemônicas nacionais e pelo Estado, com mediação dos extensionistas, intelectuais orgânicos da classe dirigente, com o fim de implementar mudanças nas relações de produção na agricultura.

Na perspectiva de desenvolver as comunidades rurais foi implantado, em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural que tinha como propósito preparar ‘técnicos’ para atuarem na educação de base e, em 1955, o Serviço Social Rural, que desenvolvia atividades nas áreas de cooperativismo, associativismo, artesanato, entre outros. Para Paiva (2003, p.225), a Campanha Nacional de Educação Rural visava:

Contribuir para acelerar o processo evolutivo do homem rural nele despertando o espírito comunitário, a idéia de valor humano e o sentido de suficiência e responsabilidade para que não se acentuassem as diferenças entre a cidade e o campo em detrimento do meio rural onde tenderiam a enraizar-se a estagnação das técnicas de trabalho, a disseminação de endemias, a consolidação do analfabetismo, a sublimação e o incentivo às superstições e crendices.

A autora entende que a Campanha Nacional de Educação Rural surgiu a partir da experiência de Itaperuna, em 1950, no Rio de Janeiro. Esta, por sua vez, foi uma decorrência do Seminário Interamericano, realizado em 1949, onde representantes dos Ministérios da Agricultura e Educação propuseram uma ação conjunta na organização de um “ensaio de educação de base”. Os pontos de apoio da Campanha eram as Missões Rurais e Centros de Treinamento. Os Centros eram destinados aos professores leigos, aos filhos de agricultores, preparando-os para as atividades agrícolas e, também, para a formação de técnicos em audiovisuais aplicadas à educação de base.

Paiva (2003, p. 226) entende que a experiência de Itaperuna tinha como principal objetivo “obter o maior número possível de elementos que permitissem indicar, no plano nacional, diretrizes técnicas de processos educativos e assistenciais visando a melhoria das condições de vida econômica e social do meio rural”. Este trabalho tinha como “método” a organização social da comunidade e como “instrumento de execução” a Missão Rural de Educação de Adultos. Os trabalhos só seriam concluídos após a apresentação de indicadores de resultados, positivos ou negativos, sob o ponto de vista do desenvolvimento da ação educativa.

O desenvolvimento das atividades da missão tinha como ponto de partida, a investigação das necessidades em campos específicos como o ensino, a alimentação, higiene, agricultura e recreação. A equipe técnica era formada por agrônomos, médicos, veterinários, enfermeiras sanitaristas, economistas domésticas, especialistas em indústrias rurais caseiras, motoristas e operadores de rádio e cinema. Os trabalhos eram desenvolvidos a partir de técnicas individuais e de grupos, por meio de palestras demonstrações, projeções de filmes, programas de rádio, entre outros. Campanhas de vacinação e atividades de extensão agrícola, como horticultura, combate pragas e organização de clubes agrícolas, também faziam parte da programação.

No que se refere à filosofia da Campanha Nacional, Leite (2002, p.37), é enfático ao afirmar que ela “limitou-se a repetir fórmulas tradicionais de dominação, uma vez que ela não trouxe à tona, em suas discussões, os mecanismos verdadeiros da problemática rural”. E

quanto à participação dos trabalhadores sem-terra, arrendatários e bóias-frias, estes “não tinham vez e nem voz frente às decisões comunitárias, visto que elas deveriam ser gerais, coletivas, e não para o atendimento de segmentos isolados” (LEITE, 2002, p.37). Na avaliação de Paiva (2003, p. 230), “em algumas comunidades as Missões não lograram instalar-se porque suas atividades não eram desejadas, pela possibilidade de elas quebrarem o equilíbrio de forças entre os políticos locais”. Já nas comunidades onde as Missões tinham sido instaladas “surgiram pedidos para que elas se retirassem em face dos problemas criados para o poder político local” (PAIVA, 2003, p. 230). Isto permite concluir que a preocupação das classes dirigentes estava mais voltada para interesses políticos do que educativos.

Para diminuir as disparidades regionais, principalmente entre o Nordeste e o Centro-Sul foram criados órgãos de planejamento e desenvolvimento – SUDENE⁹ e SUDESUL¹⁰, que desenvolviam programas e projetos integrados objetivando desenvolver ações educativas para as populações rurais. Conforme Calazans (1993, p.29) a SUDENE, investiu 6% “no desenvolvimento de recursos humanos mediante treinamento vocacional agrícola e industrial, preparo de pessoal para os estados e os municípios e programas universitários e pré-universitários”.

Muitos programas setoriais para o meio rural foram implantados nas décadas de 1960 e 70, entre eles destacamos: IBRA¹¹, INDA¹², INCRA¹³, PIPMOA¹⁴, PRODAC¹⁵, SENAR¹⁶, CRUTAC¹⁷, Projeto Rondon (1968) e II Plano Nacional de Desenvolvimento que com recursos do BIRD, promoviam educação e treinamento de mão-de-obra. A educação era concebida e realizada para atender as necessidades de cada região. Calazans (1993, p. 30) deixa claro que:

as exigências de planejamento e efetivação da educação rural estão correlacionadas à política do desenvolvimento e transformação das estruturas do setor primário. O modelo de desenvolvimento é uma variável que interfere no estabelecimento de diretrizes e políticas para a educação rural, afirmavam os planejadores de educação e recursos humanos da época.

⁹ Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste.

¹⁰ Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul.

¹¹ Instituto Brasileiro de Reforma Agrária.

¹² Instituto Nacional do Desenvolvimento Agrário.

¹³ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

¹⁴ Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Agrícola (1963).

¹⁵ Programa Diversificado de Ação Comunitária – ligando ao Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL .

¹⁶ Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (1976).

¹⁷ Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária (1965).

A década de 1960 foi marcada pela crise do modelo desenvolvimentista impulsionada pelas migrações de populações sem-terra que buscavam trabalho nas cidades; pelo golpe militar de 1964, em que os direitos civis foram tolhidos; pela dependência do Brasil à economia norte-americana e sua aproximação ao Fundo Monetário Internacional – FMI. Com relação à educação, esta foi relegada a segundo plano. Segundo Leite (2002), a Extensão Rural assumiu um papel preponderante no meio rural, pois a professora foi substituída pela extensionista e pelo técnico, pagos por entidades como a Inter-American Foundation ou pela Fundação Rockefeller.

O MEC, em 1964, assinou vários convênios com a Agency for International Development (AID) com o propósito de que esta desse suporte técnico e financeiro na organização do sistema educacional brasileiro. Para o ensino rural foi oferecido treinamento técnico e orientação vocacional. Esses convênios ficaram conhecidos como acordos MEC-USAID. Os objetivos da AID com relação à educação brasileira eram bem definidos:

a eficiência e eficácia educacional, a ampliação curricular da escola brasileira com vistas ao desenvolvimento econômico-produtivo (em particular à profissionalização da juventude brasileira), a modernização dos canais educacionais extra-classe - como forma de ampliação das informações a serem vinculadas – e a reestruturação do ensino superior nacional, tendo por modelo as universidades norte-americanas (LEITE, 2002, p. 46).

Como contraponto à lógica da escola tradicional e formal, a Igreja católica lança, no início da década de 1960, com recursos oficiais, o Movimento de Educação de Base – MEB. A partir da teoria de Paulo Freire, as experiências dentro deste Movimento inovaram pedagogicamente a prática educativa através da criação de métodos de educação popular e de educação de jovens e adultos. Apoiados em novos referenciais político-pedagógicos, as comunidades constroem relações de poder popular. Estas práticas progressistas são destacadas por Leite (2002, p.44) quando afirma que “muitas comunidades rurais desenvolveram a ‘educação libertadora’, geralmente com o apoio de grupos progressistas, partidos políticos e pessoas engajadas em ideologias socializantes”.

No governo do Marechal Castelo Branco foi criado o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967/76). Este Plano deixa claro que a educação como um todo cumpre o propósito de capacitar minimamente o cidadão para inserir-se no mercado de trabalho. Diante do exposto, o autor (LEITE, 2002, p.43) conclui que “a ligação educação/trabalho/desenvolvimento vinculada à educação rural, a partir da nova estruturação

curricular, assume, por assim dizer, uma dimensão de nivelamento, isto é, de anulação da dicotomia cidade/campo”.

O II Plano Setorial de Educação (1975-79), do MEC, objetivava dar suporte para programas de educação que tinham como propósito a melhoria socioeconômica da população rural. Para tanto, a Secretaria Geral do MEC, em parceria com CNRH/Seplan e PNUD/Unesco, promoveu cursos de formação para educadores do meio rural¹⁸. Também foram organizados seminários, encontros e reunião técnica para discutir Metodologia de Planejamento da Educação para o Desenvolvimento Integrado das Áreas Rurais.

O Ministério de Educação e Cultura, em 1980, em seu III Plano de Educação, Cultura e Desporto¹⁹, criou o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural – PRONASEC. Assim, a educação, concebida pelo governo, como uma política social importante no combate à pobreza e na redução das desigualdades, principalmente das periferias urbanas e populações rurais, segundo Leite (2002, p.49-50), propõe, com este Programa, “a expansão do ensino fundamental no campo, a melhoria do nível de vida e de ensino, e a redução da evasão e da repetência escolar”. No sentido de concretizar tais ações, o plano

recomendava a valorização da escola rural, o trabalho do homem do campo, a ampliação das oportunidades de renda e de manifestação cultural do rurícola, a extensão dos benefícios da previdência social e ensino ministrado de acordo com a realidade da vida campesina. Recomendava também, um mesmo calendário escolar para toda a escola rural, tendo por base o calendário urbano, e entendia a unidade escolar rural como agência de mudanças e transformações sociais (LEITE, 2002, p. 50).

No período militar, especificamente nos anos de 1980 a 1985, o Governo Federal, com o apoio da Universidade Federal do Ceará e financiado pelo BIRD, criou o programa EDURURAL no Nordeste. O programa tinha como propósito dar à população nordestina condições de escolaridade com a melhoria das escolas e dos recursos humanos, bem como reestruturar o currículo e adequar os subsídios didáticos destinados à formação intelectual e cultural dos adultos e a orientação para o trabalho. Conforme Leite (2002, p. 51), o EDURURAL com currículo diversificado e adequado à realidade sócio-cultural-produtiva

¹⁸ O primeiro curso realizado foi em Natal/RN.

¹⁹ III PSECD

tentou viabilizar novos conceitos sobre a educação do meio rural, produzindo veemente crítica aos currículos urbanos introduzidos na zona rural e, a partir daí, criar uma 'autonomia' pedagógica de modo a valorizar o trabalho de professores e alunos, enfatizando a realidade campesina

Os programas de educação desenvolvidos no meio rural tinham como objetivo maior minimizar as tensões sociais causadas pela pobreza e ser uma possibilidade de aumentar o nível de escolaridade da população, combatendo o analfabetismo existente.

No que tange as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB sobre a educação rural, a Lei n.º 4024/61, apenas faz referência em proporcionar formação aos educadores que vão atuar nas escolas rurais primárias e o apoio do poder público na manutenção instituições educativas voltadas para cumprir o papel de adaptar o homem ao meio e ao estímulo às atividades profissionais. A mesma Lei, em seu Art.31, determina que empresas comerciais, industriais e agrícolas, que empregam mais de 100 pessoas, sejam obrigadas a oferecer e manter o ensino primário gratuito para os servidores e seus filhos. Para cumprir essa norma, segundo Soares (2003, p. 29) admite-se: “a instalação de escolas públicas nas propriedades, instituição de bolsas, manutenção de escolas pelos proprietários rurais e ainda a criação de condições que facilitem a frequência dos interessados às escolas mais próximas”. A Lei também prevê que o curso agrícola esteja incluído no ensino técnico de grau médio em dois ciclos: o ginasial (4 anos) e o colegial (mínimo 3 anos).

A Lei nº 5692/71, aprovada durante o regime militar para atender aos seus interesses, não trouxe muitas novidades para a educação rural. Conforme Soares (2003), no que se refere à formação dos profissionais da educação, a Lei propõe o ajuste às diferenças culturais. Dispõe, também, que as férias escolares sejam adequadas ao período de plantio e colheita de safras. Salienta que esta Lei, a 5692/71 reafirma o que foi estabelecido pela 4024/61, referente à educação profissional.

Na atualidade, o contexto social, político e econômico do meio rural estão a exigir uma educação voltada para o atendimento das necessidades do homem rural, colocando em pauta, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, a oferta de educação básica para a população rural, adequando-a às peculiaridades regionais. A LDB chama a atenção para a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. Propõe que os conteúdos e metodologias atendam aos interesses e necessidades dos alunos e à natureza do trabalho na zona rural.

1.2 POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Na exposição desta breve trajetória histórica da educação e escolarização rural, percebe-se que a mesma esteve sempre voltada para o atendimento dos interesses econômicos do capital. Nas décadas de 1960 e 70 isso ficou evidente com os inúmeros projetos e programas financiados pelo governo norte-americano. Com o crescente processo de industrialização fazia-se necessário preparar mão-de-obra para atuar de maneira satisfatória, principalmente para o uso de novas tecnologias. O discurso sobre o desenvolvimento econômico da nação era o grande mote e a educação cumpriria o papel de preparar o homem para assumir a tarefa de ser o agente desse desenvolvimento.

No campo, a educação desempenharia a função de, num primeiro momento, fixar o homem rural evitando a migração para as cidades, pois essas não possuíam estrutura social e econômica para abarcar tanta mão-de-obra. Num segundo momento, a educação profissionalizante oferecida aos trabalhadores rurais tinha como propósito fazê-los ingressar no mundo da tecnologia e da produção para o mercado, ou seja, para a monocultura destinada à exportação. Os técnicos agrícolas e extensionistas formados pelos cursos profissionalizantes para o meio rural, na análise feita pelo Iesae/FGV²⁰ citada por Calazans (1993, p.38-39) serviam como instrumento de controle social

à medida que buscam as lideranças locais, que envolvem a “comunidade” num projeto de “modernização”, que introduzem novas formas de competição no mercado de trabalho, procuram apontar uma alternativa a essa população que tem por efeito político e ideológico não só o controle efetivo do grupo social por sua própria liderança como também a difusão da crença de que pode ser possível uma mudança nas condições de vida e trabalho através da adoção e inovações. Mais do que isso, negando outra forma de pensar, nega também outro projeto que não seja o seu próprio de modernização e da rentabilidade do investimento.

Coube à Extensão Rural, a tarefa de inserir os “pequenos” e “médios” agricultores na lógica de mercado, através da difusão de novas tecnologias e do financiamento de projetos expansionistas de produção agrícola. A agricultura de subsistência foi sendo gradativamente substituída pelo modelo agrário-exportador. Marin e Rossato (1995, p.43), ao descrever o papel educativo atribuído à extensão rural junto às populações pobres, afirmam que

a Extensão Rural foi um programa educacional político-ideológico que muito contribuiu para a acomodação das camadas populares rurais, limitando-as aos interesses imediatos da divisão social do trabalho, às restrições quanto ao sistema de uso e posse da terra no Brasil, ao avanço de suas organizações autênticas. Ao invés de formar cidadãos conscientes de suas responsabilidades e direitos, buscava-se criar

²⁰ Instituto de Estudos Avançados em Educação/Fundação Getúlio Vargas.

consumidores e dóceis servidores do sistema econômico. Pela educação extensionista, os camponeses ficaram mais inteirados do ‘como’ da produção agrícola, porém, este projeto educativo se omitiu em revelar o ‘porque’ de toda a estrutura do sistema produtivo agrícola.

Os projetos, programas, campanhas e ações educativas desenvolvidas pelo governo federal, em geral, com a colaboração dos governos estaduais, desde os primórdios da educação rural, tinham como propósito reforçar o projeto de desenvolvimento social e econômico hegemônico da burguesia industrial nascente. Hegemonia, aqui entendida segundo o conceito gramsciano, que compreende não apenas a estrutura e organização econômica e política da sociedade, mas agindo, significativamente, no modo de pensar, de conhecer e sobre as orientações culturais e ideológicas.

O homem rural, visto como um ser carente, atrasado e desprovido de valores, para ingressar no modo de produção capitalista, precisava ser “educado”, segundo parâmetros urbanos. Segundo Arroyo (2004, p. 79), a classe burguesa concebe as crenças e os saberes do campo “de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos”. A figura do homem curvado, desajeitado, atrasado, representando o agricultor, e a concepção do espaço rural retratada nos livros didáticos expressa a visão retrógrada e ideológica do poder da classe dominante.

Muitos intelectuais brasileiros em seus escritos vêm, historicamente, denunciando o desinteresse quanto ao oferecimento de uma educação e uma escola que atenda aos interesses e necessidades do agricultor familiar, incorporando em seu currículo, o trabalho e a cultura do homem rural. Queda e Szmrecsányi (1979, p.224), referindo-se à expansão do sistema educacional no Brasil afirmam que “além de quantitativamente menos difundida, a educação escolar de nível primário no meio rural era qualitativamente inferior à oferecida nas zonas urbanas”. Anne Marie Speyer (1983, p. 17), analisando o planejamento educacional em nosso país reafirma que “este vem negligenciando a educação no meio rural e, quando a atende, impõe uma educação igual à planejada para as zonas urbanas”. Mais recentemente, autores como Sérgio Celani Leite (1999), Silvana Maria Gritti (2003) e educadores que, desde 1998, integram a articulação nacional *Por uma Educação do Campo* como Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Bernardo Mançano Fernandes e Mônica Molina, ao fazerem uma retrospectiva histórica da educação oferecida ao meio rural, analisam que muito pouco se avançou no sentido de que a escola seja do campo e não para o campo. Arroyo (2004, p. 80) retrata essa realidade ao dizer que

as políticas educacionais, os currículos são pensados para a cidade, para a produção industrial urbana, e apenas se lembram do campo quando se lembram das situações “anormais”, das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas “anormalidades”. Não reconhecem a especificidade do campo.

A educação oferecida para o meio rural gerou muitos debates, seminários, congressos, onde se definia que a educação rural deveria atender as peculiaridades regionais, adequando o calendário escolar à época do plantio e da colheita. Essa temática apareceu de forma tímida na Lei nº 5692/71, sendo mais enfática na Lei nº 9394/96 no que diz respeito à oferta da educação básica para a população rural.

Mesmo preconizando a adequação dos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas para atender as necessidades do homem do campo e à natureza do trabalho na zona rural, encontramos ainda hoje nas escolas, currículos que expressam saberes e valores urbanos, desconsiderando o mundo do trabalho rural. Cabe destacar que, também, há um descaso do poder público quanto à formação de professores para atuarem no meio rural e no oferecimento de infra-estrutura necessária para o trabalho docente. Escolas funcionam em precárias condições físicas e o processo educativo sob orientação de docentes leigos.

De acordo com os autores do Caderno de Subsídios para a Educação do Campo (2004), no que se refere ao corpo docente na zona rural, segundo dados do MEC/INEP de 2002, apenas 9%, dos que atuam no ensino fundamental de 1ª a 4ª série possuem formação superior e 18.035 professores possuem formação inferior ao ensino médio, ou seja, sem a formação mínima para o exercício de suas funções. Além da baixa qualificação, os professores possuem sobrecarga de trabalho, salários inferiores aos colegas da rede urbana e dificuldade de acesso ao local de trabalho. Outra realidade apresentada pelo censo demográfico de 2000 mostra que 29,8% da população adulta (15 anos ou mais) da zona rural é analfabeta. Esse número não inclui os analfabetos funcionais, isto é, a população com menos do que as quatro séries do ensino fundamental.

No que se refere ao transporte escolar público estadual e municipal, destinado ao deslocamento dos alunos das áreas rurais que freqüentam as escolas nucleadas nas áreas urbanas constatou-se o atendimento de 3.557.765 alunos do ensino fundamental e médio residentes na zona rural, dos quais 67% são transportados para escolas da zona urbana e apenas 33% para escolas rurais. Essa prática, juntamente com o processo de nucleação das escolas, tem gerado muitas críticas por parte dos movimentos sociais, e no mundo acadêmico, pelo fato

de incentivar a saída do campo, como também retira o aluno de sua vivência comunitária, de sua realidade.

A partir da realidade da Educação do Campo lançamos alguns questionamentos: Como podemos superar a lógica capitalista hegemônica que domina, direciona e conduz os processos educativos? Que educação e escola desejamos para o campo? Como os educadores podem contribuir nesse processo?

Gramsci, pensador italiano, nos aponta que a superação da hegemonia dominante se dará a partir da construção de uma contra-hegemonia por parte da classe trabalhadora. O confronto entre a hegemonia proletária e a hegemonia burguesa Gramsci define como “guerra de posição”, conforme Gruppi (1978), ao analisar a concepção de hegemonia do proletariado. Este afirma que a hegemonia “representa a transformação, a construção de uma nova sociedade, de uma nova estrutura econômica, de uma nova organização política e também de uma nova orientação ideológica e cultural” (GRUPPI, 1978, p.2). Este é o desafio que está colocado para a classe trabalhadora: organizar-se para construir uma contra-hegemonia.

Na história política e educacional brasileira, presenciamos algumas tentativas no sentido de construção de uma contra-hegemonia por parte da classe trabalhadora: os Movimentos de Educação de Base, os Movimentos Operários, o Movimento Estudantil, representado pela União Nacional dos Estudantes – UNE, a Educação Popular de Paulo Freire, os Movimentos Sindicais, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, entre outros.

Porém, somente através da constituição de um “Bloco Histórico”²¹ capaz de unificar forças sociais e políticas em torno de um novo projeto de desenvolvimento para o país, é que a classe trabalhadora se constituirá como um poder hegemônico.

A construção de uma política pública de educação do campo, como contraponto à cultura capitalista hegemônica presente na educação rural, tem sua gênese na luta dos movimentos e organizações sociais do campo, principalmente do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, por uma proposta de educação que venha ao encontro às necessidades formativas dos trabalhadores assentados da Reforma Agrária. Antônio Munarim ressalta que este Movimento originou-se no

²¹ “O bloco histórico (...) refere-se tanto à estrutura na qual as classes são constituídas ao nível econômico (...), como ao nível político na qual as classes e as frações de classe se combinam”. Ver: Stuart Hall, Bob Lumley e Gregor McLennan. *Política e Ideologia em Gramsci*. In: Centre for Contemporary Cultural Studies da Universidade de Birmingham. *Da Ideologia*. 2. ed. RJ: Zahar Editores, 1983.

seio dos movimentos e organizações sociais do campo, em forma de experiências de educação popular na formação de seus quadros dirigentes e de suas bases e, mais recentemente, em forma de reivindicação de escola pública de qualidade como “direito de todos e dever do estado” – síntese do conceito de política pública (MUNARIN, In: MOLINA, 2006, p. 16).

O ponto de partida da discussão em torno de uma educação que privilegiasse conteúdos e metodologias condizentes com as especificidades do campo foi o *I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, promovido pelo MST, em julho de 1998, em parceria com entidades como a Universidade de Brasília – UnB, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. Vendo a necessidade de ampliar o debate acerca da problemática da educação ministrada para a população do meio rural, essas entidades assumiram o desafio de coordenar o que eles denominaram de I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, ocorrida em julho de 1998, em Luziânia, Goiás (KOLLING, Ir. NERY; MOLINA, 1999). Segundo Arroyo (1999 p. 9), “essa conferência não foi uma crítica às políticas (não) existentes nem uma denúncia da situação precária da educação rural – bem que merecia -, foi a afirmação de um processo rico e promissor da construção de uma educação básica do campo.”

A Primeira Conferência desencadeou uma série de ações e mobilizações, incluindo programas de formação de educadores e educadoras. A criação de fóruns estaduais visando divulgar os desafios propostos pela Conferência também é uma decorrência dos debates sobre a temática da Educação do Campo. A Articulação Nacional por uma Educação do Campo - ANCA, as reivindicações dos movimentos sociais e experiências exitosas, como a Pedagogia da Alternância, garantiram no âmbito das políticas públicas a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação, das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”²². A aprovação das Diretrizes Operacionais, na análise de Bernardo Mançano Fernandes,

representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão *urbanóide* e totalitária, que prevê a intensificação

²²Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002.

da urbanização como o modelo de país moderno. A modernidade é ampla e inclui a todos e a todas, do campo e da cidade. Um país moderno é aquele que tem um campo e vida, onde os povos do campo constroem as suas existências (FERNANDES, apud ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p.136-137).

Dentre as políticas de valorização do campo, a educação é entendida como ação estratégica para o resgate da cidadania dos trabalhadores do campo e na formação das crianças, jovens e adultos. Com esse propósito, e no sentido de atender as demandas dos movimentos sociais, o Ministério da Educação instituiu em 2003, pela Portaria nº 1374 de 03/06/03 um Grupo Permanente de Trabalho²³, com a atribuição de articular as ações do Ministério no que diz respeito à educação do campo. A divulgação e debate sobre as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo*, a serem observadas nos projetos educativos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino e o apoio à realização de seminários nacionais e estaduais para implementação dessas ações, igualmente são tarefas desse grupo de trabalho. A composição e a tarefa do GPT estão assim descritas no Caderno de Subsídios (2004, p. 9):

Esse grupo é formado por uma ampla composição institucional no âmbito do MEC e com a efetiva participação de representantes de outros órgãos do governo, de organizações e instituições da sociedade civil que atuam na área de educação do campo, especialmente aqueles representantes de trabalhadores rurais, assume uma agenda de trabalho para discutir e subsidiar a construção de uma política de Educação do Campo que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento nas cinco regiões do país.

O debate nacional tem continuidade com a *II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo*, em Luziânia, Goiás²⁴, envolvendo representantes de Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação, das Universidades, ONG's e de Centros Familiares de Formação por Alternância, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como, de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação, trabalhadores do campo, educadores, educandos, camponeses, ribeirinhos, extrativistas, povos indígenas, entre outros.

A II Conferência, dentre as ações prioritárias, reafirmou o compromisso no sentido de articular e coordenar a construção de uma Política Nacional de Educação do Campo, em parceria com o Governo Federal e os movimentos sociais populares do campo. Após a realização da II Conferência e, atendendo à demanda dos movimentos sociais e sindicais, constitui-se, no âmbito do Ministério da Educação, como parte de sua estrutura, a Secretaria

²³ Neste texto utilizaremos a sigla GPT para designar o Grupo Permanente de Trabalho.

²⁴ Realizada no período de 2 a 6 de agosto de 2004.

de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação – SECAD/MEC, responsável pela Coordenação-Geral da Educação do Campo que tem como propósito coordenar o processo de elaboração de uma Política Nacional de Educação do Campo. Antônio Munarim explicita que a tarefa da SECAD no processo de construção de uma política pública de Educação do Campo, no momento histórico atual, possui uma ação mediadora, pois tem de levar em conta três ordens de contradições:

As lutas de hegemonia inerentes às organizações populares e suas manifestações corporativistas; as barreiras internas e arraigadas na estrutura do MEC e, de resto, na estrutura de todo o aparato governamental e estatal; e, por fim, as reações de fundo mais classista, cuja manifestação, ainda que muito dissimulada, ao olhar crítico é percebida nos próprios paradigmas da educação nacional vigente, e contra o que, por excelência, a idéia de *Educação do Campo* se insurge (MUNARIN in: MOLINA, 2006, p. 17-18).

Com a criação da coordenação-geral junto ao MEC o governo busca, mesmo que lentamente, construir políticas públicas que atendam as necessidades de educação dos sujeitos do campo. Cabe salientar que, em 1988, fruto da reivindicação dos movimentos sociais, principalmente do MST, foi criado, no âmbito do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA - com o objetivo de construir uma política educacional voltada para o desenvolvimento dos assentamentos da reforma agrária.

O Pronera é implementado mediante uma ampla articulação interinstitucional que envolve Estado, universidades e movimentos sociais, e que tem como objetivo geral fortalecer a educação nos assentamentos, estimulando, propondo, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais com a utilização de métodos específicos para o campo (SILVA, MORAIS, BOF *apud* BOF, 2006, p. 74).

Em uma ação conjunta do Ministério do Desenvolvimento Agrário e do Ministério da Educação, por intermédio do PRONERA/INCRA e da SECAD/Coordenação Geral de Educação do Campo foi realizado, em Brasília, o *I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo*, no período de 19 a 21 de setembro de 2005. Segundo Mônica Castagna Molina, coordenadora do PRONERA, o encontro

foi um momento importante para a elaboração de subsídios à políticas públicas interministeriais que possam contribuir na promoção do desenvolvimento e da educação nos territórios rurais, como também, possibilitar a ampliação das articulações interinstitucionais, construindo agenda comum de pesquisa na área (MOLINA, 2006, p.9).

Pesquisadores de 24 estados brasileiros se fizeram presentes neste Encontro discutindo a educação do campo a partir de três eixos temáticos: O campo da educação do campo; A produção pedagógica dos movimentos sociais e sindicais e Escola do campo e pesquisa do campo. Como produto desse Encontro, relata Molina (2006), está em processo de implantação, na Coordenação Geral de Educação do Campo/SECAD, o Fórum Virtual de Pesquisa em Educação do Campo. Via plataforma²⁵ e-proinfo, que é um ambiente colaborativo de aprendizagem, onde serão disponibilizados textos e realizados fóruns de aprofundamento envolvendo a temática da pesquisa no campo.

Cabe salientar que a utilização da expressão “Campo” vem em substituição ao “meio rural”, no intuito de resgatar o conceito histórico e político de “camponês”, que representa a diversidade de sujeitos que estão vinculados ao trabalho e a vida no meio rural. Para Fernandes e Molina o ‘paradigma da educação do campo’ vem se contrapor ao ‘paradigma da educação rural’, pois

a origem da educação rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem.[...] Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios (*apud* MOLINA e JESUS, 2004, p. 63).

O paradigma da educação do campo, construído pelos diferentes grupos sociais, segundo os autores, rompe com o paradigma do produtivismo, presente na educação rural, onde o campo é visto apenas como um espaço de “produção de mercadorias” e não como “espaço de vida”.

Na prática constatamos que não há um consenso entre os movimentos sociais e sindicais no que se refere à concepção de educação do campo. Os movimentos sociais organizados na Via Campesina – Brasil, como o MST, e a FETRAF/Sul adotam o conceito de educação do campo, enquanto que os trabalhadores sindicalizados pertencentes a FETAG/RS, mesmo participando das conferências e encontros, continuam adotando o conceito de educação rural. Sonilda Pereira²⁶ ao referir-se à utilização do termo educação rural, em seu artigo *Educação Rural – Um Desafio Permanente* afirma: “Tratamos aqui educação rural por

²⁵ A plataforma foi desenvolvida pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação.

²⁶ Assessora Técnica para as questões de gênero da FETAG/RS In *Revista Educação Rural:FETAG/RS*, Ano I, nº 01, Set/2005.

ser uma terminologia usada pelo MSTTR²⁷, desde sua origem. No entanto, não desconhecemos as discussões das diferentes concepções entre educação do campo e educação rural”.

A partir dos dados do censo de 2000 constata-se a presença de um elevado número de analfabetos no meio rural. A escola do campo precisa dar conta dessa realidade oferecendo programas de Educação de Jovens e Adultos – EJA, com o objetivo de erradicar o analfabetismo e garantir uma educação gratuita e de qualidade, desde a educação infantil até o ensino médio. No campo, encontramos hoje, uma grande quantidade de homens e mulheres trabalhando em atividades denominadas não-agrícolas. Faz-se necessário pensar em oferecer ensino técnico profissional que impulse projetos novos de desenvolvimento local e regional do campo. Analisando as diferentes formas de atividades desenvolvidas pelos sujeitos que trabalham e vivem no campo e as necessidades de formação desses sujeitos, Ribeiro (2002, p.57) enfatiza que as comunidades

precisam de técnicos em nível médio e superior – que são também trabalhadores – enraizados em suas localidades, que sejam capazes de articular a sua experiência de trabalho agrícola, o conhecimento aprendido dos pais e avós na lida com a terra, com o tratamento científico que é dado às questões colocadas por este conhecimento, pelas escolas técnicas, instituições de pesquisa e universidades.

A necessidade de pensar uma educação para o homem do campo, em todos os níveis de escolaridade, trouxe um repensar sobre a proposta de uma educação *básica* para o homem do campo. A educação básica corresponde ao ensino fundamental e médio. Permanece a demanda pelo acesso ao Ensino Superior. A educação do campo, preconizada pelos movimentos sociais, propõe uma escola onde o currículo seja a expressão da cultura e do mundo do trabalho do homem do campo. Arroyo (2004, p. 76) entende que os processos educativos

passam pelo conjunto de experiências, de vivências que o ser humano tem ao longo de sua vida. E a experiência que nos marca a todos é a experiência do trabalho, da produção, o ato produtivo que nos produz como pessoas. O ser humano não produz apenas alimentos, roupas, ele se produz na medida em que produz.

A escola não é o único lugar onde se processa a aprendizagem, pois os homens aprendem na relação com os outros homens, no mundo do trabalho e das lutas sociais. No entanto, cabe à escola organizar os saberes construídos socialmente e relacioná-los aos conhecimentos científicos. A educação precisa romper com a lógica que separa o *Homo faber*

²⁷ Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais.

do *Homo sapiens*. Os processos educativos, numa lógica emancipatória, têm no trabalho e nas relações sociais o seu sentido fundante. Nesse sentido Arroyo (2004, p.24) explicita que:

a ênfase na questão da escolarização não deve implicar em um fechamento à discussão sobre inúmeras experiências significativas de educação não formal, de caráter popular, existentes no meio rural hoje. Muitas dessas experiências representam focos importantes de resistência e de recriação da cultura do campo, fundamentais na própria formulação de uma proposta de escola do campo.

A concretização de um projeto de educação emancipatória para o campo pressupõe o envolvimento e o comprometimento dos educadores, pois estes estão diretamente vinculados ao processo de construção do saber escolar. Para Gramsci (1989), “todos os homens são intelectuais, mas nem todos exercem a função de intelectuais na sociedade”.

Gramsci, no Caderno 12²⁸, nos aponta que o modo de ser do ‘novo intelectual’ consiste em sua “inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanente’, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece ‘especialista’ e não se torna ‘dirigente’ (especialista + político)” (GRAMSCI, 1989, p. 53). A preocupação de Gramsci ao registrar suas reflexões no Caderno 12 estava em formar qualificados quadros de intelectuais políticos. Para Nosella, Gramsci define dois tipos de intelectuais: os tradicionais e os orgânicos. Os tradicionais estão vinculados à “tradição científica e com os grandes mestres da área”. Com relação aos intelectuais orgânicos, entende que:

historicamente todo grupo social (ex: aristocracia, burguesia, proletariado) que se origina (que nasce) pela prática essencial na produção econômica, cria desde o começo uma ou mais camadas de intelectuais que sustentam, potenciam e defendem explicitamente suas atividades econômicas: esses intelectuais são os “orgânicos (NOSELLA, 1992, p.112).

Sabemos que a ação dos intelectuais não é neutra. Ela poderá estar a serviço da manutenção de uma proposta de educação que qualifica para o mercado ou engajada na construção de um novo projeto social. No que diz respeito aos educadores é necessário a criação de políticas públicas que invistam na qualificação de docentes leigos, priorize o

²⁸ Ver: GRAMSCI, Antonio. *Caderno 12*. Apontamentos e notas esparsas para um conjunto de ensaios sobre a história dos intelectuais. Tradução, apresentação e comentário de NOSELLA, Paolo. São Carlos: UFSCAR, 1989. Documento Inédito datilografado e fotocopiado. 101 pp; e ainda: GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. *Cadernos do Cárcere*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v. 2.

acesso ao ensino superior e proporcione uma formação permanente de educadores e educadoras que incorporem as lições da educação popular no jeito de ensinar e aprender. Os movimentos sociais populares continuam a pressionar por uma educação que preserve a sua cultura, sua identidade, seus valores. Para tanto, a escola teria de ser um espaço de vivências onde se cultiva a solidariedade, a cooperação, a ética e a generosidade. Entretanto, a educação somente será emancipatória na medida em que trouxer para dentro de sua práxis o trabalho, as lutas, as reivindicações e a vida dos trabalhadores do campo.

O debate sobre a Educação do Campo, iniciado em 1998, continua hoje, na luta dos movimentos sociais populares como o MST, com a realização dos seminários estaduais, promovidos pelo Ministério da Educação – MEC, no sentido de buscar a implementação das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo* nos estados; pelo trabalho dos Comitês Executivos Estaduais; através do Projeto das Casas Familiares Rurais – CFRs que estão sendo implantadas no Rio Grande do Sul, sob a coordenação do Comitê Gestor Estadual das CFRs²⁹; e pela discussão pedagógica ocorrida junto ao Grupo das Experiências Exitosas de Educação do Meio Rural, organizado pela FETAG-RS em conjunto com as Escolas Municipais e Estaduais do Campo, tendo como parceira a EMATER.

A necessidade de repensar a prática pedagógica vivenciada pelas escolas do ‘meio rural’ fez nascer, no município de Santo Ângelo, o Projeto³⁰ “Educação para o Meio Rural – uma proposta em construção”, coordenado pela Secretaria Municipal de Educação. Conforme o técnico da EMATER, a Lei Orgânica do Município, prevê uma “educação diferenciada para o meio rural”. Isso fez, segundo ele, com que algumas entidades como o Sindicato dos Trabalhadores Rurais – STR de Santo Ângelo, a EMATER e o Conselho Municipal de Desenvolvimento Agropecuário começassem a discutir a questão da educação destinada ao homem do meio rural.

A Secretaria Municipal da Educação, conforme Weirich (2005, p. 47)³¹ atendendo, também, a uma demanda do Grupo de Jovens SEMENTE, composto por jovens trabalhadores rurais preocupados com o crescente êxodo rural, reuniu entidades educacionais como a 14ª

²⁹ Coordenação da FETAG-RS.

³⁰ O projeto iniciou em 1998 e tinha como objetivo geral “Oportunizar às comunidades escolares do meio rural, espaço para operacionalizar uma proposta diferenciada de educação, visando uma formação integral do aluno que vive na zona rural e incentivando o homem do campo na busca de melhores condições pessoais, sociais e econômicas para a permanência em seu meio”.

³¹ In: WEIRICH, Helena de Fátima Senger. Educação do Campo – uma atividade diferenciada com o educando do meio rural, Santo Ângelo, 2005, 80 p. (Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Planejamento e Gestão da Educação da Universidade Regional Integrada do alto Uruguai e das Missões – URI Santo Ângelo).

CRE e a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI, bem como, entidades ligadas ao homem do campo como o STR/Santo Ângelo, EMATER, SICREDI³², COTRISA³³, ARFON³⁴, COMDASA³⁵, SEMAGRI e o Conselho Municipal da Saúde para a elaboração e posterior execução do projeto. Como resultado desse trabalho, segundo a autora, foi criada a disciplina de Educação do Campo nas escolas.

O projeto era constituído de três momentos³⁶. Num primeiro momento, foram feitas reuniões com as entidades apoiadoras, com a direção e professores das escolas municipais e estaduais e com os palestrantes e coordenadores de núcleos. O projeto foi estruturado através de um processo de nucleação das escolas, formando cinco núcleos, onde as escolas maiores foram indicadas como sedes dos trabalhos. O segundo momento consistia em, a partir do tema gerador³⁷ escolhido para cada mês, fazer-se um levantamento nos núcleos das temáticas a serem abordadas. Esse levantamento seria realizado após palestra, com a participação de alunos, pais e professores. E no terceiro momento, as escolas, respeitando os interesses e necessidades da comunidade, planejavam atividades no interior dos componentes curriculares a serem trabalhados com os alunos em sala de aula.

O técnico da EMATER, em entrevista, salientou que o projeto foi construído com a participação direta dos professores: *“então foi feito um encontro com os professores, eles discutiram junto com suas escolas e comunidades e trouxeram propostas. Foi bem interessante como nasceu a idéia. Foi com a participação deles, diretamente, nas discussões, na elaboração. Foi feito um formato, uma proposta em conjunto com os professores.”* O pensar junto com os professores o conjunto de atividades enseja um modelo de gestão onde os projetos não são elaborados por um “grupo de iluminados”, mas por um coletivo de pessoas interessadas em construir uma proposta de educação que esteja vinculada e atenda as demandas da comunidade onde a escola está inserida.

Outro elemento importante apontado pelo técnico, ao avaliar o projeto, está relacionado à presença dos pais na discussão e levantamento dos temas a serem trabalhados nos núcleos, evidenciando, assim, que o projeto tinha a preocupação de envolver toda a comunidade escolar: *“Eu acredito que teve um momento muito interessante no meio rural.*

³² Sistema de Crédito Cooperativo.

³³ Cooperativa Tritícola Regional Santo Ângelo.

³⁴ Associação de Reposição Florestal.

³⁵ Conselho Municipal de Desenvolvimento Agropecuário de Santo Ângelo.

³⁶ Conforme proposta inicial do Projeto.

³⁷ Temas Geradores de Março a Dezembro de 1999, respectivamente: Sindicalismo; Reflorestamento; Conservação do Solo; Política agrícola; Cooperativismo; Saúde e Previdência Social; Agrotóxicos; Questão Agrária; Movimentos e Organização Não-Governamental.

Nós trazíamos as discussões para a comunidade. A comunidade discutia junto. Quando nós discutíamos lá, nós trazíamos os pais para que eles tivessem uma interação muito importante entre escola e comunidade e vice-versa. Acredito que ali se avançou bastante”.

Com relação ao professores e diretores entrevistados, todos colocam que o que se pretendia era uma educação voltada para o meio rural, por isso *“as escolas tinham que trabalhar temas como cooperativismo, associativismo, o sindicato, a importância do sindicato, essas coisas”* (professora). Por outro lado, na avaliação da professora, faltou praticidade na forma de abordar os temas: *“Eu acho que deveria ter sido mais prático. Faltou, de repente, um pouquinho mais de praticidade”*. A exigência de se trabalhar de forma mais prática por parte das escolas, segundo o técnico da EMATER, fez com que surgisse a idéia do Dia de Campo³⁸ nas escolas. Com isso, segundo ele, *“começaram, então, a avançar os projetos. De sair de dentro da sala de aula, e o aluno ir a campo”*. Nesse ano ocorreu a V Edição do Dia de Campo, na Escola Estadual de Ensino Médio Buriti, localizada no Distrito da Buriti.

O primeiro Dia de Campo foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Tomás de Aquino³⁹, numa comemoração alusiva aos 46 anos do Escritório Municipal da EMATER, em Santo Ângelo. Os projetos desenvolvidos na escola foram mostrados em cinco⁴⁰ estações: Bosque: Projeto Garabi-Itá; Horta e Minhocário; Coleta Seletiva do Lixo; Clube da Árvore e Pomar; e Resgate de Culturas. Participaram, como visitantes, professores e alunos da Escola Estadual 22 de Março, da Escola Estadual Sagrada Família e da Escola Municipal Castro Alves. Perguntado sobre a participação dos alunos no Dia de Campo, a diretora colocou que *“foi direto. Foram eles que fizeram o trabalho, eles que apresentaram.... eles explicavam e respondiam as perguntas que eram feitas pelas pessoas que estavam visitando, entre alunos e professores”*.

Como o evento teve uma ótima repercussão, foi realizado o II Dia de Campo, no dia 16 de setembro para visitaçãõ de escolas dos municípios de Santa Rosa e Guarani das Missões. Analisando, hoje, o que foi o Dia de Campo, a diretora conclui que *“é um evento*

³⁸ O Dia de Campo é um método complexo que a extensão rural utiliza para divulgação, motivação e promoção de técnicas relativas às Propriedades Rurais, tanto no âmbito de tecnologias de produção, como as ligadas às questões sociais e à preservação ambiental. As diversas etapas que compõe o DC são denominadas de estações ou pontos de parada, onde o técnico apresenta, de forma resumida, a sua mensagem. In: PANASSOLO, Giselda e SILVA; Nilton B. *Dia de Campo*. Capacitação Inicial 2003/04. EMATER/RS-ASCAR.

³⁹ O Dia de Campo foi realizado no dia 24 de julho de 2003.

⁴⁰ Conforme COPETTI, Maria Genoveva Munaretto. Alternativas para a fixação do Jovem no Campo. Joinville, 2003, 57 p. (Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Interdisciplinaridade, da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, em Santa Catarina).

que deveria ter sido continuado na escola, porque ele destaca o trabalho da escola do campo, valorizando o quê e o porquê de ficar aqui e o como trabalhar”. A fala da diretora expressa que o Dia de Campo, não apenas possui um caráter pedagógico, mas assume o sentido de uma metodologia que possibilita o envolvimento de toda a comunidade escolar, principalmente o aluno enquanto sujeito que se educa através da ação. Evidencia, sobretudo, um caráter social, na medida em que busca valorizar a atividade do homem do campo e traz alternativas viáveis para a permanência, principalmente do jovem, em seu meio.

A Escola 22 de março de Cristo Rei, participou de vários Dias de Campo e, mesmo não tendo sediado nenhum, consideram uma atividade importante, que *“tem que dar continuidade. A criança aprende muito com a explicação dos outros. Um linguajar deles. Porque o professor fala de uma maneira; um outro colega que vivenciou, que trabalhou aquilo ali, é diferente. E aí eles conseguem e gostam muito”*. (professora)

Com relação ao papel da EMATER no Dia de Campo na escola o técnico explicou que *“só assessora tecnicamente, e são os alunos que passam a mensagem de orientação, de informação do que estão fazendo. Então, foi um passo bem importante, porque nós damos oportunidade dos alunos se aperfeiçoarem e até, em termos de cidadania, também, é importante porque vão buscar, vão transmitir a informação. Se valoriza o que eles estão fazendo e, isso, é claro, é um crescimento pessoal para eles e toda a escola se mobiliza”*. Para a organização do Dia de Campo, deste ano, os alunos chegaram a realizar excursão para outros municípios, no sentido de buscar informações acerca do que iriam apresentar, evidenciando o envolvimento dos mesmos na atividade.

Com a mudança na administração municipal e estadual, nas últimas eleições, o projeto não teve continuidade. Foi substituído por projetos individuais onde, tanto a Secretaria Municipal quanto a 14ª CRE, lançaram projetos próprios, estruturados de forma diferente. O técnico da EMATER explicita que *“o trabalho que existe é da Secretaria Municipal da Educação e ela busca a EMATER em alguns pontos em que ela precisa. Uma palestra, uma orientação. Mas o trabalho, aquele de organização, de todas as entidades, não avançou. Acreditamos que algum momento pode ser retomado, mas a princípio não”*. Com relação à participação do estado/RS, ocorreu o mesmo processo, pois *“não teve mais essa aproximação. Parou. Tivemos, em algum momento, o lançamento do projeto novo, com uma proposta um pouco diferente, mas em termos de envolvimento das entidades a gente não percebeu mais isso”*.

Na compreensão do professor entrevistado, o curso de 120 horas oferecido, atualmente, pela Secretaria Municipal de Educação aos professores é ‘fruto’ do projeto anterior. O que ele não compreende é por que não há essa interação entre as duas instituições educativas. Como ele mesmo afirma “*nos governos anteriores, foi feito um trabalho junto, escolas municipal e estadual, Esse, agora, não. Não sei porque*”. Ele salienta que, de certa forma, alguns professores estão sendo contemplados, pelo fato de atuarem tanto em escolas municipais quanto estaduais.

A realidade vivenciada pelos professores, em termos de formação e prática educativa, no que se refere à descontinuidade de um projeto, nos remete a um problema crônico no campo da educação. Trata-se de uma visão dos gestores públicos de que, tudo o que é construído por um governo não tem validade e que pode ser desconsiderado pelo novo governo, causando assim, uma ruptura de processo. Uma alternativa possível, construtiva, bem como, política e pedagogicamente correta, seria a nova administração, retomar o projeto e reavaliá-lo, numa ação conjunta entre os sujeitos envolvidos, no sentido de planejar e encaminhar ações futuras. Não se pode ignorar que cada governo possui uma filosofia de ação e concepção de gestão, principalmente, no campo da educação. Mas serão esses princípios e diretrizes governamentais que irão orientar a continuidade dos projetos, construídos por um coletivo de pessoas. Caso contrário, o processo de construção do novo não se efetiva.

Diante do exposto, a extensão rural em sua ação educativa realizada junto às escolas do meio rural, através de projetos de educação ambiental, promoção da saúde, segurança e soberania alimentar, no sentido de desenvolver a autonomia dos sujeitos envolvidos tem como desafio

incorporar uma proposta como a promoção da cidadania e da participação, reconhecendo os saberes dos camponeses e suas experiências de vida; deve romper o isolamento das milhares de famílias empobrecidas; articular a construção de tecnologias apropriadas e de baixo custo; oportunizar a construção de redes de produção das economias camponesas. Deve ainda andar junto, lado a lado, com uma nova educação e uma nova pesquisa no campo (GUTERRES, 2006, p.107).

Cabe aos sujeitos sociais implicados na discussão de uma educação para o campo a tarefa de ajudar na concretização das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* e na execução de políticas públicas voltadas para a consolidação de uma educação do campo. O propósito desta seria romper com a lógica desumanizante do capital e na construção de um modelo de desenvolvimento que seja economicamente viável, socialmente justo e ambientalmente sustentável.

2 A DIMENSÃO EDUCATIVA DA EXTENSÃO RURAL NA PERSPECTIVA FREIREANA

“Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espraiar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso” (FREIRE, 2001, p.25).

Antes de adentrarmos no tema relativo ao papel educativo da extensão rural, a partir da perspectiva freireana, convém analisarmos as conseqüências do processo de modernização da agricultura no que se refere à desconstrução do saber popular, de conhecimento do agricultor e o papel da educação ambiental na formação de uma consciência ecológica tendo em vista a construção de um desenvolvimento local sustentável.

2.1 A MODERNIZAÇÃO COMO DESCONSTRUTORA DO SABER TRADICIONAL DO AGRICULTOR

No capítulo anterior, vimos que as ações e os projetos educativos destinados às populações que vivem no meio rural tinham como propósito inseri-las em um modelo de desenvolvimento econômico voltado para o aumento da produtividade e do lucro. Para alcançar os objetivos propostos, o governo federal, conforme aponta Gritti (2003), adotou uma política expansionista do ensino primário, a partir de 1946, com a criação da Lei Orgânica do Ensino Primário pelo Ministério da Educação. No Rio Grande do Sul a expansão do ensino deu-se no final da década de 1950 e início da década de 1960, através do plano denominado “Nenhuma Criança sem Escola no Rio Grande do Sul”.

Escolarizar o homem rural visto como um ser atrasado e desprovido de cultura era necessário para atender ao projeto de modernização da agricultura que estava sendo implantado no Brasil em consonância com o desenvolvimento urbano-industrial. Com o processo de industrialização, houve um crescimento significativo da população no meio urbano. Esse processo não foi acompanhado pelo aumento da produção de alimentos visando

suprir o mercado interno. Esta estagnação da produção agrícola foi vista como um dos principais entraves para o crescimento econômico do país.

Ao analisar o papel da indústria e da agricultura no processo de desenvolvimento, na década de 1950, Silva (2003, p.87) afirma que:

a indústria deveria liderar o processo de desenvolvimento econômico e que à agricultura caberiam os papéis de “financiar” o esforço de substituição de importações (fornecendo as receitas cambiais necessárias via exportação de produtos primários), promover matérias-primas para a indústria nacional nascente e alimentar a crescente população urbana do País.

Desta forma, com a modernização da agricultura se instituiu uma nova forma de produção agrícola baseada no uso intensivo de insumos químicos, maquinário agrícola e novas técnicas de preparo e cultivo do solo, sem que tenha sido alterada a estrutura agrária do país.

O processo de modernização da agricultura teve como paradigma técnico a Revolução Verde, cujo “pacote tecnológico básico se montou a partir das sementes de Variedades de Alto Rendimento e de um conjunto de práticas e insumos agrícolas necessários para assegurar as condições para que as novas cultivares alcançassem níveis crescentes de produtividade” (CAPORAL, 2004, p.121). Este pacote, fornecido pelos capitais agroindustriais americanos, precisava ser “vendido” aos agricultores brasileiros. Para tanto, instituições educativas não-formais como a de assistência técnica e extensão rural foram criadas em diversos estados e, no que se refere à educação formal, ampliou-se o número de escolas primárias no meio rural. Oferecer educação às populações que viviam no meio rural significava melhoria nas suas condições de vida, pois as mesmas teriam acesso aos bens de consumo e ingresso no que havia de mais moderno no campo da produção agrícola.

O acesso do agricultor a práticas modernas de produção se daria pelo viés da escola. Como descreve Gritti (2003), as escolas do meio rural, em seu espaço físico, eram compostas por duas salas de aula, banheiro e outras dependências. No que se refere à sua localização, a preferência era por lugares altos, de terreno fértil e distante da estrada. Quanto aos professores, que no máximo eram dois e leigos, sua atuação se dava em classes multisseriadas⁴¹. O material didático compreendia, além dos usualmente necessários em aula, àqueles utilizados nas atividades agrícolas como sementes, mudas, adubos e instrumentos de trabalho. A estrutura escolar, bem como seu currículo e o processo de formação de

⁴¹ Classes nas quais o(a) professor(a) deveria trabalhar com alunos(as) matriculados(as) desde a 1ª série até a 4ª série do Ensino Fundamental, antigo Ensino Primário.

professores em escolas normais rurais, ocorrido a partir de 1942, estava voltado para a construção de um “novo produtor rural”, capaz de utilizar com sabedorias os novos instrumentos, insumos e técnicas de produção.

A superioridade do ensino urbano sobre o rural evidencia-se não apenas na estrutura física e organização do espaço escolar, mas principalmente no processo de formação dos professores, pois esse se dava em níveis diferenciados. O curso normal era estruturado em dois ciclos. O primeiro, com duração de quatro anos, era destinado para a formação de regentes do ensino primário, denominado de curso normal regional e, o segundo ciclo, com duração de três anos, formava os professores primários, e era chamado de escola normal. Aos professores do meio rural era oferecido o curso de formação de regentes nas denominadas escolas normais rurais, destinadas a formar profissionais para atender as diversidades regionais das zonas agrícolas e/ou litorâneas. Assim, o profissional que atuava em escolas rurais não tinha a denominação de professor, mas de regente de ensino. Essa dualidade discriminadora perdurou até a implantação da Lei 5692/71, que instituiu a habilitação em magistério, em nível de segundo grau, para professores que atuavam nas séries iniciais do então denominado ensino de primeiro grau.

A influência norte-americana nos projetos educativos para o meio rural merece ser destacada para a compreensão precisa da relação entre a educação formal com o processo produtivo. Gritti (2003) descreve que o Inep, para a realização do Seminário de Educação Rural, ocorrido no final da década de 1940, trouxe um professor na Universidade da Columbia. Este, após o seminário e visita ao programa do Inep desenvolvido em Sergipe, constatou que o principal problema da educação estava na falta de professores qualificados para atender a demanda das escolas rurais. Sugeriu que os profissionais que atuassem no meio rural fossem preparados em áreas urbanas, onde poderiam ter contato com a vida e os recursos que a cidade oferece, evidenciando a necessidade de apropriação, pelo professor rural, do modelo urbano de desenvolvimento.

Aos profissionais que freqüentavam as escolas normais rurais era oferecida toda uma formação de conhecimentos e inovações tecnológicas de produção agrícola a serem repassadas, posteriormente, aos alunos, inserindo-os no moderno sistema de cultivo e de criação.

Associada à escola rural criou-se uma instituição denominada de Clube Agrícola que visava operacionalizar os objetivos e programas da escola primária, através do trabalho manual. As crianças aprendiam não apenas as atividades voltadas para a produção agrícola

como, também, para produzir objetos de forma artesanal para serem utilizados em sua casa ou vendidos para obtenção de renda. A idéia era preparar o agricultor para o trabalho produtivo, seja na lavoura ou na fábrica. O Clube era composto por uma diretoria e a participação das crianças se dava através da associação. Se o aluno não estivesse associado ao Clube ele não tinha o direito de opinar e votar.

O Clube Agrícola foi um importante instrumento para a implantação da modernização na agricultura, que se constituiu no uso de novas técnicas e métodos de cultivo e criação, a utilização de implementos e insumos agrícolas e na forma de relacionar-se com o mercado. Visando extrapolar os limites da escola, pois era necessário que essa nova forma de produção agrícola se propagasse, os alunos participantes do Clube tinham como tarefa colocar os conhecimentos aprendidos em prática em suas propriedades. O Clube contava com a assistência técnica de um agrônomo, imprescindível para a obtenção de uma sólida formação científica. Além da assistência especializada, no caso específico do Rio Grande do Sul, conforme aponta Gritti (2003), a Secretaria de Educação adotou como veículo de comunicação e formação a *Revista do Ensino*, com artigos que orientavam como produzir e incentivavam o uso de insumos e instrumentos agrícolas.

A escola rural e em especial os Clubes Agrícolas, com apoio e orientação do Estado e de instituições por ele criadas, tornaram-se importantes veículos de divulgação e promoção de um projeto de desenvolvimento agrícola que superasse os padrões tradicionais de produção. Os conhecimentos técnico-científicos se sobrepunham ao saber da prática vivenciada e transmitida de uma geração à outra. Rompeu-se, não apenas com uma lógica produtiva, mas, principalmente, com um modo de vida, causando de certa forma, uma perda de identidade do agricultor.

Esse estranhamento foi sendo arquitetonicamente produzido, pois antes o agricultor se preocupava em produzir para o sustento da família, respeitando o ciclo da natureza; seus instrumentos de trabalho eram o arado, a enxada e a junta de bois; o trabalho era familiar e as técnicas de trabalho eram passadas de pai para filho. Com a modernização o agricultor perdeu a sua autonomia e referência produtiva. Agora quem ensinava “como” e “o que” produzir era a escola e o engenheiro agrônomo. A forma de vida, o trato da terra e os saberes do agricultor foram sendo considerados arcaicos e precisavam ser urgentemente substituídos, para atender as demandas do mercado no que se refere à adoção do pacote tecnológico composto por sementes, fertilizantes e pesticidas, caso contrário, o agricultor ficaria à margem do tão

propagado desenvolvimento sócio-econômico capitalista que estava em franca expansão no Brasil.

O agricultor, que antes produzia as suas próprias sementes e de forma variada, passou a depender das sementes geneticamente modificadas; o adubo, que antes era retirado das esterqueiras, passou a ser comprado nas agropecuárias; o arado e a enxada foram substituídos por máquinas e implementos agrícolas; a produção, antes diversificada e voltada para a subsistência da família, voltou-se para a monocultura de grãos destinada à exportação. A lógica era produzir para vender e com o lucro adquirir bens de produção necessários para aperfeiçoar as técnicas de cultivo e fortalecer o mercado consumidor, pois, como diz o ditado popular, “quem planta, colhe” e acrescentaria, e tem “poder de compra”.

O saber do agricultor também estava na forma como ele se relacionava com a natureza. Na agricultura tradicional os ciclos da natureza eram respeitados, já na agricultura moderna a dimensão tempo-espço não mais existe, pois com as inovadas técnicas de irrigação e plantio em estufas, cultivam-se determinados produtos durante o ano todo e os agricultores não estão mais sujeitos às intempéries. A influência da ciência e da tecnologia no redimensionamento do tempo na produção agrícola e na vida do agricultor é analisada por Jantsch (2001, p. 93), quando este aponta que:

É notório que o tempo-estação, por exemplo, ganha nova configuração e subverte, por isso, a sazonalidade, inclusive com reflexos imediatos, tanto para o mercado local quanto para o mercado mundial (...) Tal redimensionamento, possível graças à engenharia genética, a eletrônica, etc, transforma, também, toda a vivência do agricultor. Nesse sentido, um estudo antropológico poderia explicitar devidamente as implicações de tal redimensionamento, como é o caso da **ruptura do tempo de espera/tempo cíclico**, para a vivência do **tempo de realização genérica continuada**.

O agricultor familiar sempre teve um forte vínculo afetivo com a terra porque é dela que ele tira seu sustento e é o bem material necessário para a perpetuação da família. Com a tecnologia destinada à produção de alimentos o uso da terra passou a ser relativizado ou mesmo secundarizado, como é o caso da hidroponia.

No trato com os animais, o agricultor, com seu saber produzido historicamente, tinha claro que, no processo de procriação, para manter uma raça de qualidade, o ideal era utilizar um reprodutor que não fosse da mesma linhagem presente na propriedade. Então, buscavam-se na vizinhança, animais da mesma raça para efetuar a procriação. Agora, o agricultor faz uso da tecnologia que está a seu dispor e dos conhecimentos produzidos pela ciência, através

de métodos de inseminação artificial. O saber passado de geração em geração é questionado e substituído pelo saber produzido pela ciência.

A modernização não só alterou a forma de produzir mas, sobretudo, mexeu com os valores, crenças e tradições do agricultor familiar. As trocas entre vizinhos faziam parte da vivência cultural e de um espírito comunitário: trocavam-se sementes, animais, emprestavam-se instrumentos de trabalho, realizavam mutirões na comunidade; as frutas e verduras eram partilhadas e, quando carneavam um animal, os vizinhos eram convidados a ajudar e, pelo favor prestado, recebiam carne, banha ou torresmo. Hoje vivenciamos uma outra realidade no meio rural. O processo de troca foi sendo, gradativamente, substituído pela venda. Tudo o que se planta e se cria objetiva a venda para potencializar o sustento e o consumo material da família. Isso não significa que a vivência comunitária não se faça presente, mas ela está sustentada em uma outra lógica.

Os bailes, festas ou campeonatos de bocha ou de bolão, realizadas no meio rural, não são apenas planejados para proporcionar um encontro ou reencontro⁴² entre as famílias e comunidades, mas com o intuito de arrecadar recursos para a manutenção da própria estrutura física e social composta de Igreja e Salão Comunitário. Nas festas, os alimentos a serem consumidos provinham, em sua maioria, da própria comunidade. Hoje constatamos que as saladas, o pão e a cuca, antes fabricados pelas famílias, são adquiridos nos mercados e padarias da cidade. Esse comportamento revela, em primeiro lugar, uma mudança nos hábitos e costumes e, em segundo lugar, a limitação em termos de mão-de-obra no meio rural.

A cultura urbana propagada pela escola como sendo superior gerou uma mudanças de hábitos e costumes na vida rural. Antes se tomava o chimarrão em volta do fogão de lenha e aproveitava-se o momento para planejar as ações em família. Hoje se continua tomando o chimarrão, mas em frente à televisão e o teor da conversa é outro. O fogão de lenha foi substituído pelo de gás; o forno de barro pelo elétrico, a mortadela e o catchupe já fazem parte da gastronomia; o café de borra foi substituído pelo café instantâneo cuja marca mais conhecida é a do Nescafé, a banha pelo óleo de soja. A influência citadina está presente, principalmente, na forma de se vestir, de falar e no tipo de música que os jovens gostam de ouvir.

⁴² Hoje, as comunidades do interior, realizam muitos “bailes ou festas do reencontro” principalmente no final do ano, aproveitando a visita de familiares que moram em outras comunidades ou municípios. É a forma que as pessoas encontraram de reviver e cultivar as suas tradições familiares e comunitárias.

O desrespeito para com o agricultor e sua cultura é expresso através de programas de televisão, quando o personagem que representa o homem rural apresenta-se falando errado, com vestimenta antiquada e se comportando estranhamente. Dificilmente o homem rural, na televisão, é colocado como um indivíduo portador de cultura e de saberes. A ridicularização do agricultor perpassa a telinha, pois as pessoas, provenientes do meio rural, principalmente os de imigração italiana ou alemã, carregam na linguagem a sua origem, causando risos e até mesmo imitação pelas pessoas urbanas que as ouvem falar. Gritti (2003, p.136) ao referir-se sobre o processo de imposição cultural afirma que esse

não ocorre somente através do encobrimento das inúmeras manifestações culturais existentes. Para que isso aconteça, é indispensável inferiorizar e descaracterizar a cultura julgada indesejada, desnecessária. Foi através da implementação desses mecanismos que o mundo rural foi sendo diminuído e desqualificado tendo suas atividades produtivas, suas crenças, sua sociabilidade caracterizadas como arcaicas e atrasadas, e, portanto, como um empecilho para a realização para o desenvolvimento rural e da sociedade.

A imposição de um modelo agrícola baseado na produção intensiva e mecanizada sobre um modelo tradicional e artesanal foi decorrente de um trabalho educativo realizado pelos Clubes Agrícolas, pela assistência técnica, escolas técnicas profissionalizantes, universidades e instituições de pesquisa criadas pelos governos federal e estadual. Estas instituições tinham como meta difundir os novos conhecimentos produzidos pela ciência visando atender aos interesses das grandes empresas produtoras de insumos e equipamentos agrícolas. Esse processo educativo desqualificou os saberes e as técnicas de produção dos agricultores por considerá-los economicamente inviáveis e arcaicos. No lugar do antigo saber, produzido na prática cotidiana do agricultor, foram impostos novos conhecimentos, produzidos pela ciência e tecnologia.

O que pretendo com essa análise não é promover um retorno à forma tradicional de produção ou fazer uma retórica saudosista, pois estarei contrariando os próprios rumos da história, mas promover uma reflexão acerca do processo de desconstrução do ser e do fazer do agricultor familiar enquanto trabalhador, possuidor de vivência e experiência.

A modernização da agricultura trouxe um redesenho na forma de organização social, econômica e técnica do meio rural. Como conseqüências sócio-econômicas, posso citar a proletarianização de trabalhadores rurais, a migração forçada do campo em direção à cidade, a concentração fundiária e de renda, levando, com isso, à pauperização e expulsão dos homens e mulheres que vivem do trabalho com a terra, acompanhadas de processos de anulação ou de

desqualificação dos usos, costumes e saberes que decorrem desse trabalho para dar espaço às tecnologias embasadas na ciência experimental.

Na atual conjuntura social, política e econômica, onde as exigências de mercado são muitas e na qual o agricultor está inserido, se faz necessário propiciar-lhes condições técnicas e materiais para qualificar seu processo produtivo. Para tanto, os agricultores precisam ter acesso, sim, as tecnologias, mas sob nova orientação, ou seja, voltadas para uma produção que não atenta para sua qualidade de vida, que não respeita os ciclos da natureza e que não considera os saberes acumulados historicamente, os quais poderiam ser associados aos conhecimentos produzidos pela academia e institutos de pesquisa.

O “arcaico” na vida do agricultor é analisado por Jantsch (2001, p.128), sob a ótica do não acesso aos instrumentos de trabalho produzidos pelo desenvolvimento científico-tecnológico, necessários ao agricultor na produção de seus bens de consumo e de troca. Esses instrumentos, ou mesmo condutas de trabalho, podem, contraditoriamente, ser sinônimos de vida ou de morte:

O arado de bois, a enxada, a picareta, o enxadão, a foice de pasto (foicinha), etc., que tem um cabo curto de modo a exigir a sobrecarga e o deslocamento constante da coluna cervical e dorsal; o uso indiscriminado de qualquer tipo de “veneno” para controlar as “plantas invasoras”, os fungos, etc.; o trabalho sobre as piores intempéries, insalubridades e/ou periculosidade sem a devida proteção (pés descalços no barro e no chão frios, infestados de coliformes fecais os mais diversos; trabalho com exposição ao sol quente e/ou à chuva); exposição indevida aos riscos das trilhadeiras, quebradores, etc.; estímulo e uso unilateral do corpo e da mente (...) nos processos produtivos; inadequação alimentar (abuso do consumo de amido e de gordura animal- especialmente a banha – pouca diversidade, etc.) em relação às necessidades vitais/diversidade de demandas do trabalho; consumo de água sem a devida depuração e muitas vezes repleta de resíduos de agrotóxicos; manipulação de “venenos” sem a devida proteção para a saúde pessoal e ambiental; a ingestão de frutas e muitos outros alimentos com resíduos de agrotóxicos acima das taxas de tolerância. Enfim, a própria dependência dos insumos agroindustriais é, em sua totalidade, expressão permanente do arcaico.

Em sua reflexão, o autor aponta que o arcaico não se reduz à questão dos insumos. Os agricultores têm sua parcela de responsabilidade, pois mesmo conscientes dos problemas causados à sua saúde e ao meio ambiente, acabam ou por comodidade ou por busca de resultados imediatos na produção, reforçando o paradigma dos insumos. Nesse sentido, é “arcaico” tudo o que não promove a vida e causa dependência, sejam elas práticas tradicionais ou modernas de produção. Diante disso as escolas, sejam elas técnicas ou não, a assistência técnica, os institutos de pesquisa têm como desafio reforçar práticas ecológicas e incentivar o

uso de tecnologias alternativas voltadas para a promoção da qualidade de vida e emancipação⁴³ do homem rural.

A emancipação se promove através de ações educativas que, em primeiro lugar, associam o conhecimento científico ao saber popular, saber que foi destituído dos agricultores pelo paradigma da ciência moderna, tornando-os refém de receituários agrônômicos. Os agricultores, historicamente, produziram seus saberes através do seu fazer diário. E no processo de fazer e refazer, conforme aponta Jesus (2004), ele vai avaliando, redefinindo e construindo novos saberes e conhecimentos. Portanto, a emancipação é adquirida quando o agricultor legitima os seus saberes através da prática e da reflexão sobre ela e recupera os saberes da tradição que lhes foram desqualificados.

A busca por uma educação que seja a expressão da vida das comunidades rurais levou as escolas a realizarem projetos que objetivavam recuperar as origens, usos e costumes das famílias pertencentes às comunidades. Na Escola **22 de Março**, as professoras, através de entrevistas e pesquisa documental, trouxeram ao presente os principais fatos que marcaram a origem da comunidade de Cristo Rei. Além disso, com o apoio dos alunos, montaram um Museu com fotos e instrumentos antigos de trabalho utilizados pelas famílias. Conforme conta a diretora, o projeto iniciado em 1999, continua até hoje, pois todos os anos durante a Semana Farroupilha, os alunos são estimulados a trazerem objetos que fazem parte da cultura gaúcha para compor o acervo do Museu.

Quando de minha visita à escola, em setembro de 2007, presenciei a doação, por parte de um aluno, de uma ferradura, que era de propriedade de seu bisavô, datada no ano de 1955. A entrega, com a explanação do que se tratava, foi feita durante o momento cultural onde os alunos receberam ‘premiação’ por seus desenhos e poesias gauchescas. Como parte da programação, um concurso foi realizado para premiar a menor, a maior, a mais bonita e a mais típica cuia gaúcha de chimarrão. Os alunos não participantes do concurso foram convidados a ajudar na escolha.

Além do incentivo à cultura e às tradições, é importante salientar três aspectos os quais, nesse momento cultural, considero como altamente educativos. O primeiro diz respeito à participação dos alunos, não só na execução dos trabalhos artísticos mas, principalmente, no envolvimento dos mesmos no concurso das cuias. O segundo aspecto a considerar é que o

⁴³ Emancipação, nesse caso, significa o mesmo que a autonomia do agricultor sobre o seu trabalho e o uso da terra, o que lhe permite decidir o que e como plantar e colher, orientado por uma lógica que lhe permita o sustento de si e de sua família com dignidade e, ao mesmo tempo, o respeito e a convivência com a natureza de onde retira as condições de exercer seu trabalho e de viver com saúde.

concurso foi organizado de tal forma que todos os alunos participantes receberam um prêmio. Chamou-me a atenção o fato de que duas crianças não participaram e mesmo assim receberam um prêmio. Ao entregar o prêmio a diretora falou da importância deles se envolverem nas atividades e justificou a entrega pelo fato deles terem trazido esterco para o minhocário. Como último aspecto, ressalto que a premiação era composta de material escolar.

A ação educativa intrínseca ao momento cultural está em formar sujeitos comprometidos com a construção de sua própria identidade, preservando suas raízes culturais, tendo presente que a constituição do ser social se dá na coletividade e de forma participativa. Nesse processo de construção social e individual, que ocorre em âmbito escolar, o “prêmio” maior é a formação de uma consciência voltada para o bem comum.

Na escola *Santo Tomás de Aquino* foi desenvolvido o projeto “Resgate de Culturas”. O Projeto consistia em sistematizar a história da comunidade e na organização de oficinas em turno inverso. As oficinas eram destinadas a alunos interessados em aprender algumas técnicas antigas como: empalhar cadeiras, fazer tranças para confeccionar chapéu de palha, produção artesanal de queijo e farinha de mandioca, artesanato em macramé, pintura em tecido, bordado, produção caseira de sabão e de vassoura. As oficinas eram pessoas da comunidade que, gratuitamente, socializaram o seu saber. A diretora, ao expor sobre a experiência realizada com as oficinas, salienta sua importância enquanto valor histórico: “*O projeto no momento está parado e dá saudades, visto a questão do valor que é a história*”.

A construção da emancipação do agricultor enquanto sujeito de direitos se dá, em segundo lugar, na medida em que houver a superação da visão unilateral e dicotômica do rural-urbano, pois ambos se relacionam e estabelecem relações de dependência. Como vimos, traços da cultura urbana são incorporados pela vida rural e valores e modos de vida do mundo rural, antes desqualificados, passam a ser valorizados e assumidos pelas pessoas que vivem no meio urbano. Como exemplo, podemos citar a grande quantidade de famílias, que, mesmo vivendo em grandes centros, adquirem uma propriedade rural para ser usada como área de lazer, como possibilidade de produção alternativa de alimentos ou como futuro lugar de moradia.

A busca por uma autonomia produtiva, que se contrapõe ao paradigma homogeneizador da agricultura moderna, levou muitos agricultores a adotarem uma perspectiva ecológica de produção agrícola. A agroecologia, como paradigma alternativo, possibilita que o agricultor construa e reconstrua o seu saber através da articulação entre a

teoria científica e da prática cotidiana, numa convivência harmoniosa e respeitosa com a natureza. A construção de um conhecimento e de uma atitude ecológica é um desafio que se coloca para a escola e para as pessoas envolvidas em um processo educativo destinado à formação do agricultor. A Educação Ambiental cumpre um papel importante nesse sentido, seja ela em âmbito formal ou não-formal de ensino.

2.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: reconstruindo saberes numa perspectiva ecológica

O homem desde os primórdios de sua existência estabeleceu uma íntima relação com a natureza, pois era dela que extraía o alimento para sua sobrevivência. Para compreendermos as relações entre sociedade e meio ambiente é importante tomarmos como ponto de análise suas raízes históricas, ou seja, o ideal antropocêntrico

A visão antropocêntrica coloca o homem como centro do universo, como superior aos demais seres da natureza. Os bens naturais, nessa visão, estão a serviço e destinados à manutenção da vida humana. Carvalho (2002), em sua obra, traz presente que, a partir do século XV, com o Renascimento houve uma mudança nos padrões sócio-econômico-culturais europeus vigentes, afirmando-se “um modelo urbano em contraposição ao padrão medieval, camponês, teocêntrico, a partir de então designado como *inculto*” (CARVALHO, 2002, p.40). As profundas mudanças culturais foram protagonizadas pela burguesia que, para diferenciar-se da nobreza feudal, adotou novos valores e padrões de comportamentos, constituindo, assim, as bases da modernidade.

No chamado processo civilizatório preconizado pela burguesia, não havia espaço para o natural, mas ao predomínio dos valores ilustrados como o progresso e a razão. A cidade se tornou o espaço da civilidade, onde se cultivavam as boas maneiras e a sofisticação em contraponto à natureza que era vista como um lugar selvagem e rústico. Como expressa Carvalho (2002, p.41) “sair da floresta e ir para a cidade era um ato civilizatório. As pessoas criadas na cidade eram consideradas mais educadas que aquelas que viviam nos campos”. A lógica de que a cidade é o espaço melhor para se viver se perpetuou fazendo parte de nossa bagagem cultural. Ela está presente, hoje, na fala de muitos jovens, que vêem a vida no campo como sofrida e sem perspectiva de futuro e, evidencia-se no grande número de pessoas que abandonam o campo em busca de trabalho na cidade.

A concepção de que tudo o que provém da natureza é *inculto*, selvagem está presente nas expressões que usamos em nosso dia-a-dia. Estas são expressões carregadas de uma conotação negativa, como exemplifica Gonçalves (2005, p.26) em sua análise: “Chama-se de

burro o aluno ou a pessoa que não entende o que se fala ou ensina; de *cachorro* o mau-caráter; de *cavalo* ao indivíduo mal-educado; de *vaca, piranha e veado* àquele ou àquela que não fez a opção sexual que se considera correta”. Nossa fala reproduz a visão que temos de que o homem e sua cultura é superior à natureza e aos seus elementos constitutivos.

É importante ressaltar que, como a natureza estava a serviço da manutenção do homem, os espaços que não podiam ser cultivados, como montanhas e pântanos, eram vistos com desprezo, pois para a sociedade da época, considerava-se boa e bonita a terra que podia ser cultivada. Para tanto, derrubavam-se as matas e o que dela sobrevivia era considerada como erva daninha.

A visão utilitarista e produtiva da natureza estendeu-se até o século XVIII, quando o homem passou a perceber os efeitos danosos ao meio ambiente e as problemáticas sociais vividas nos grandes centros urbanos, desencadeadas pela Revolução Industrial. Surge então o fenômeno denominado de “novas sensibilidades” em sintonia com o movimento romântico⁴⁴ europeu do século XX, que segundo Carvalho (2002, p. 46):

estão na base de um sentimento estético em torno do que é natural, selvagem e não cultivado, isto é, não submetido à ordem e à intervenção humanas. Em nome dessa sensibilidade que idealizava a natureza como uma reserva de bem, beleza e verdade, abriu-se um importante debate sobre o sentido do bem viver, em que a natureza foi vista como um ideal estético e moral.

A autora ressalta que, mesmo tendo origem burguesa, pois era a classe social que na época dispunha de tempo e recursos para um convívio mais harmonioso com a natureza, as novas sensibilidades, enquanto valores, estenderam-se para o conjunto da sociedade, causando uma significativa transformação cultural considerada, hoje, como uma das raízes do ambientalismo contemporâneo. Na análise de Carvalho o ecologismo, assim como o pacifismo e o movimento feminista possuem uma ‘filiação’ no movimento contracultural, dominante na década de 1960. A contracultura⁴⁵ se opunha à racionalidade instrumental moderna e preconizava a autonomia como valor prioritário.

O agravamento dos problemas ambientais, causado pelo capitalismo industrial e a preocupação da sociedade com a sustentabilidade da vida no planeta fez surgir, em nível internacional e nacional, a partir dos anos de 1970, os primeiros movimentos ecológicos.

⁴⁴ Cf. Carvalho (2002, p.49) “Como contraponto à matriz racionalista do Iluminismo, o Romantismo recusa a metáfora do mundo e da vida como máquina e seu conseqüente desencantamento, o que resulta numa ética utilitária e egoísta. O Romantismo concebe a natureza, tanto no seu aspecto interno (natureza humana) quanto externo (ordem natural), como espaço sobretudo de liberdade e criatividade, livre de normatizações”.

⁴⁵ Movimento vinculado aos valores e padrões de comportamento da juventude americana nas década de 60/70 do século XX, que tinha como propósito se contrapor à cultura da sociedade dominante.

Esses movimentos viam a problemática ambiental como uma questão de interesse público. A Educação Ambiental, para Carvalho (2006, p. 51), “é herdeira direta do debate ecológico e está entre as alternativas que visam construir novas maneiras dos grupos sociais se relacionarem com o meio ambiente”. Nessa perspectiva, segundo a autora, os movimentos ecológicos concebem a EA com uma ‘prática de conscientização’, capaz de fazer com que o ser humano atente para a preservação dos bens renováveis e não-renováveis, e se engaje em projetos e ações ambientalmente corretas. Como prática de conscientização a EA vai se tornando uma proposta educativa que dialoga com os diferentes saberes e teorias do campo educacional.

Em âmbito internacional, a primeira iniciativa voltada para a discussão da Educação Ambiental como política pública, foi I Conferência Internacional sobre Meio Ambiente, ocorrida em Estocolmo, na Suécia, em 1972. Reconhecendo a importância da ação educativa nas questões ambientais, essa Conferência recomendou a elaboração de um Programa Internacional de Educação Ambiental, que foi consolidado pelo Seminário Internacional de Belgrado sobre Educação Ambiental, realizado no ano de 1975. A partir desse Seminário, a UNESCO⁴⁶ e o Pnuma⁴⁷ criaram o International Environment Educational Program – IEEP. Carvalho (2002, p. 131), evidencia que esses programas internacionais “foram indutores de políticas nacionais e internacionais, fomentaram encontros, publicações e a formação de especialistas em diversos países, corroborando para a formação de um campo ambiental e, nesse, do espaço próprio da EA”. Outros dois eventos que marcaram a caminhada da EA foram a I Conferência Internacional de Educação Ambiental em Tbilisi, na ex-URSS, em 1977 e, a II Conferência, ocorrida em 1997, em Tessalônica, na Grécia.

No Brasil, o marco inicial para uma política de EA, ocorre na forma legal, a partir do Decreto 73.030 de 30/10/1973. Esse decreto institui que a EA seja uma das atribuições da Secretaria Especial do Meio Ambiente – SEMA. O avanço em torno da EA como política pública ocorre, significativamente, nas décadas seguintes, devido ao intenso debate em torno das questões ambientais.

A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento ocorrido no Rio de Janeiro, em 1992, foi um marco político importante que resultou na denominada Agenda 21, qual seja, um conjunto de ações que tem como intuito a concretização, em longo prazo, do desenvolvimento sustentável. Paralelo à Conferência

⁴⁶ Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

⁴⁷ Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente.

ocorreu o Fórum Global, promovido por ONGs e Movimentos Sociais. O evento trouxe como principal contribuição o “Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, que traça um projeto político-pedagógico para a Educação Ambiental, considerando esta de fundamental importância no processo de formação de uma consciência ética e crítica diante dos problemas sócio-ambientais.

Dentre as principais políticas públicas para a EA no Brasil encontramos a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, onde o ‘meio ambiente’ é apresentado como um dos temas transversais. Para que a proposta não ficasse apenas no papel, o Governo Federal instituiu, em 1999⁴⁸, a Política Nacional de Educação Ambiental, sendo regulamentada pelo Decreto 4.281 de 25/06/2002. O Decreto, em seu Art. 5º, prevê a inclusão da EA em todos os níveis e modalidades de ensino e recomenda como referência os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Como tema transversal, a EA integra-se ao currículo das escolas, transcendendo os limites das disciplinas, assumindo um caráter interdisciplinar⁴⁹.

Ao realizar a pesquisa constatei que o Projeto de Minhocultura, meu objeto de análise, cumpriu duas funções importantes no contexto escolar: veio atender a uma necessidade que as escolas tinham de melhorar o cultivo da horta e pomar, produzindo hortaliças e frutas de qualidade e contribuindo para a formação de uma consciência ecológica, no sentido de um comprometimento com a preservação do meio ambiente.

O propósito de formação de uma consciência ecológica, que orienta as ações do Projeto, evidencia-se na resposta da diretora da escola 22 de Março, quando questionada sobre a importância do envolvimento das escolas, pela EMATER, no Projeto de Minhocultura:

“Eu acho (importante), porque a criança está ali aprendendo a trabalhar com a terra, eles estão aprendendo e sabendo o que eles vão usar, para não usar tanto agrotóxico, tanta porcaria, tanto adubo, porque esse adubo, também, tem esses químicos. Isso tudo industrializado não é vantagem”.

A fala expressa que a Escola, ao adotar a adubação orgânica, está se contrapondo a lógica dominante, presente na sociedade, que é a do consumo de adubos químicos. Esta é uma lógica difícil de ser mudada porque, em primeiro lugar, o adubo químico é de fácil acesso, não depende de muito trabalho para ser colocado e apresenta resultados satisfatórios em termos de

⁴⁸ Lei 9.795 de 27/04/1999.

⁴⁹ Cf Carvalho (2006, p.121) A interdisciplinaridade “não pretende a unificação dos saberes, mas deseja a abertura de um espaço de mediação entre conhecimentos e articulação de saberes, no qual as disciplinas estejam em situação de mútua coordenação e cooperação, construindo um marco conceitual e metodológico comum para a compreensão de realidades complexas”.

cultivo. Em segundo lugar, essa prática faz parte de uma cultura produtiva amplamente divulgada e propagada por um modelo de desenvolvimento baseado na produtividade e no lucro, atendendo a interesses de grandes grupos econômicos e financeiros.

Na Escola **22 de Março**, antes mesmo de ser implantado o minhocário, os professores já vinham desenvolvendo um projeto de educação ambiental com os alunos. O referido Projeto iniciou em agosto de 2000, com a plantação de mudinhas de Pingo de Ouro no jardim, pois, até então, só existiam árvores nos arredores da escola. A diretora lembra que foi organizada uma festinha com o objetivo de angariar fundos para a compra das mudinhas.

A preocupação com o meio ambiente levou a escola a escrever uma carta para o Clube da Árvore, projeto desenvolvido pela Empresa fumageira Souza Cruz, de Santa Cruz do Sul, que tem como propósito doar sementes de árvores nativas para reflorestamento. Como contrapartida, a escola deveria criar o Clube da Árvore e organizar uma diretoria para administrá-lo. Os trabalhos de preparação da terra e plantação das sementes de árvores nativas em saquinhos iniciaram em 2001 e a instalação do *Clube da Árvore Pingo de Ouro* (cercadinho para proteger as mudinhas) ocorreu em 2002. O Clube da Árvore funcionou plenamente até o ano passado, pois esse ano, não houve retorno por parte da Souza Cruz, à carta enviada.

Outra ação idealizada pela mesma Escola, nesse período, foi voltada para a preservação da nascente do riacho que passa pela comunidade. Os alunos foram visitar o local, construíram uma maquete do que viram e discutiu-se a necessidade de plantar árvores na nascente e nas margens do riacho. Porém, o Projeto não foi adiante pelo fato de que o morador, proprietário das terras onde a mesma está localizada, não autorizou a execução do mesmo, conforme a diretora, por achar que o trabalho da escola “*ia dar problemas*”. A postura do proprietário revela a sua não preocupação com a coletividade, pois o riacho é um bem comum da comunidade.

A apropriação de um bem comum para proveito próprio revela uma racionalidade instrumental e utilitária do espaço natural. Outro fato que ilustra a visão utilitarista das pessoas com relação à natureza nos foi relatado pelo professor da escola **Santo Tomás de Aquino** com relação ao Riacho Buriti. As terras por onde corre o seu leito d’água são transformados em poteiros e o gado passa livremente de uma margem a outra, quando o correto seria delimitar o seu uso e proteger o seu curso através de mata ciliar. Um professor analisa que, mesmo as pessoas sabendo que estão agindo errado, porque têm presente o que

recomenda a Lei, o que fala mais alto é “*a questão econômica. A pessoa tem pouca terra e ela quer aproveitar o máximo*”.

O que define o grau de aproveitamento e exploração dos recursos naturais é a necessidade de produzir cada vez mais, dentro de uma lógica de mercado. Os agricultores que possuem pouca terra têm como parâmetro de exploração a sua necessidade de manutenção. Portanto, mesmo tendo conhecimento das Leis, o que rege o comportamento humano, nesse caso, é a lei da sobrevivência. Por outro lado, constata-se que a adoção de práticas agrícolas numa perspectiva ecológica, como é o caso da adubação orgânica, tem maior aceitação por parte de agricultores familiares que possuem propriedades de menor porte, tendo em vista a necessidade de busca de melhores alternativas de produção, pois sabem que o seu sustento vem da terra e depende do trato que dela fazem. Essa percepção é comprovada pela diretora da escola **Santo Tomás de Aquino** quando ao falar da repercussão do projeto na comunidade, expressa que “*em pequenas propriedades, foi implantado. Os maiores não tiram tempo para isso, pois se envolvem com maquinário*”.

Educar no sentido de promover uma atitude ecológica é o grande desafio colocado às escolas em seu trabalho de educação ambiental. Ter uma atitude ecológica, nas palavras de Carvalho (2006), implica adotar um conjunto de crenças, valores e sensibilidades éticas e estéticas. Segundo a autora, não há vínculo direto entre a formação de atitudes e comportamentos, pois, muitas vezes, adotamos certos comportamentos que não concorrem com nossa atitude. Isso explica porque, muitos alunos, mesmo tendo toda uma orientação e prática produtiva ecológica na escola, ou seja, isenta de adubos químicos, têm um comportamento diferenciado no âmbito de suas propriedades.

Nas conversas informais com os alunos, constatei que muitos deles possuem horta em casa, mas não adotam a vermicompostagem, pois, como justifica um dos alunos entrevistados: “*Não quisemos, assim, nos envolver com isso.*” A resposta retrata que, mesmo sabendo dos benefícios da adubação orgânica pelo trabalho desenvolvido na escola, o que pesa, em seu fazer na horta, são os costumes, práticas e a orientação familiar. A formação de uma atitude ecológica extrapola o ensinar o ‘que fazer’ e o ‘como fazer’ retratando, de certa forma, os limites da ação educativa no que diz respeito à construção de uma consciência ecológica que perpassa o ambiente e o tempo escolar do aluno. A dimensão espaço-tempo inexistente no processo de formação, pois aprendemos durante a vida toda e, todos os lugares, são espaços de aprendizagem.

A preocupação em educar para a formação de uma consciência ecológica é expressa pelo professor da escola *Santo Tomás de Aquino* quando afirma que:

“A gente quer insistir para que se crie uma consciência duradoura, que seja uma cultura que não seja um oba-oba e que logo, porque alguém está vendo, porque alguém está insistindo, porque alguém está filmando, porque está na mídia que tem que fazer, não e depois...a gente quer que seja uma consciência ambiental mesmo, ecológica, que cada um desenvolva.”

Tanto o professor quanto a diretora da escola salientam que educar para práticas que promovam a preservação do ambiente natural é um processo que não ocorre de um dia para outro e que não se consegue atingir a todos, pois existe uma cultura de exploração dos recursos naturais que precisa ser mudada. A diretora manifesta essa clareza ao fazer a seguinte afirmação:

“todo grupo social em qualquer espaço, escola ou família, comunidade ou grupo, nunca se consegue um percentual. A gente fica feliz com a resposta positiva de um pequeno grupo que assume e passa adiante, mas unanimidade não existe, porque se existisse o planeta terra não estaria destruído”.

Como exemplo da falta de unanimidade política nas ações em defesa da preservação do Meio Ambiente citamos a não adesão dos Estados Unidos ao Protocolo de Kyoto, por contrariar seus interesses econômicos. Protocolo este que regula a emissão de gás carbônico, causador do efeito estufa, por países industrializados⁵⁰. A meta proposta pelo Protocolo é de reduzir a emissão de gases poluentes em 5,2%, atingindo os níveis de 1990, no período entre 2008 e 2012.

A formação de uma consciência ecológica pressupõe que compreendamos o ato educativo como um ato, eminentemente, político. O educador ao conceber sua ação como política, porque capaz de formar atitudes e opiniões, se propõe a trabalhar os conteúdos numa perspectiva crítica e problematizadora, buscando evidenciar as contradições presentes na realidade. Nesse sentido, o ponto de partida de seu trabalho educativo está em desvelar as origens dos problemas ambientais e explicitar os conflitos inerentes a ele. Consiste, também, em trazer presente a história do ecologismo enquanto construção dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada que se contrapõe à lógica de um modelo de desenvolvimento não-

⁵⁰ Pelo Protocolo de Kyoto, os países obrigados a reduzir a emissão de gás carbônico são: Alemanha, Austrália, Áustria, Belarus, Bélgica, Bulgária, Canadá, Comunidade Européia, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Federação Russa, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Polônia, Portugal, Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte, República Tcheca, Romênia, Suécia, Suíça, Turquia e Ucrânia. In: www.brazuka.info/protocolo-de-kyoto.php.

sustentável. Para tanto, o professor, precisa ter claro que o ecologismo não implica apenas a adoção de práticas “ambientalmente corretas”, mas assume uma amplitude maior que compreende

colocar em marcha o projeto de uma nova tecnologia, de um novo sistema econômico, de uma nova ordem social, de uma nova concepção de política e de uma nova cultura. Mas sua maior ambição é redimensionar as relações entre sociedades humanas e meio ambiente, procurando subscrever um contrato natural e estabelecer uma paz perpétua entre essas duas entidades, de modo que deixem de ser antagônicas e se tornem complementares (SOFFIATI, 2002, p. 60).

Mesmo que a escola não seja o único lugar onde se processa a aprendizagem ela é o centro por excelência para fazê-lo, pois como instituição de cunho educativo, ela tem um papel social de suma importância a cumprir, ou seja, a de educar para a formação de indivíduos autônomos e comprometidos com a construção de um mundo que seja, além de justo, também mais bonito. Isso implica em mudar a forma como vemos e tratamos a natureza.

O educador ambiental tem diante de si um grande desafio que é, num primeiro momento, desvelar para os seus alunos a histórica relação de subserviência da natureza ao homem evidenciando as conseqüências dessa ação para o meio ambiente e para a sua própria sobrevivência. Tendo isso presente, tanto aluno como o professor, terão condições de construir e estabelecer uma nova relação homem-natureza, não mais de exploração, mas de interdependência e respeito. Daí resultará que a coleta seletiva do lixo, a adubação orgânica, a preservação das nascentes dos rios entre outras práticas não serão apenas comportamentos pontuais, mas ações concretas orientadas por uma atitude ecológica.

O estabelecimento de uma nova relação homem-natureza pressupõe que compreendamos o ambiente natural como um espaço onde ‘pulsa’ a vida, pois a natureza é concebida para além do ser humano. Há uma vida não humana que precisa ser respeitada e preservada. A visão de natureza como espaço de vida é retratado na fala da aluna da escola **22 de Março** ao ser perguntada se gostava de estudar sobre o meio ambiente, ela respondeu “*Eu gosto sim, porque ele é parte da vida para nós. Ele é importante.*”

Educar para a responsabilidade ética e para o respeito para com os recursos naturais tem sido o propósito maior das escolas pesquisadas. A Escola **Santo Tomás de Aquino** por ter um trabalho significativo de educação ambiental foi indicada pela EMATER municipal para participar do projeto de Compensação Florestal da Linha de Transmissão Garabi-Itá, em

2001. O projeto, coordenado pela UNIJUÍ⁵¹, tinha como propósito a reposição da mata nativa, iniciando pelas principais nascentes dos rios. As atividades desenvolvidas envolveram a comunidade escolar como um todo e, além de contribuir para a formação de uma consciência ambiental, propiciou um maior conhecimento do ambiente natural da comunidade. O professor enfatizou que, com o projeto *“a gente conheceu mais sobre o rio Buriti, por exemplo, onde ele nasce e a sua extensão”*.

A utilização de agrotóxicos nas lavouras é uma realidade da região e uma cultura difícil de ser mudada. Mas as escolas, sabendo das conseqüências danosas ao meio ambiente, orientam os alunos quanto ao destino das embalagens de agrotóxicos. Essa orientação é colocada em prática e evidencia-se na fala do aluno da escola ***Santo Tomás de Aquino*** quando este afirma que *“nós fizemos o processo de lavagem e perfuração das embalagens e levamos para o depósito.”* Além das embalagens de agrotóxicos há também as garrafas *pet* e de produtos de higiene e limpeza que são guardados em lugares apropriados para posteriormente serem recolhidos pelo caminhão da Prefeitura. O caminhão passa uma vez por mês nas comunidades para a coleta do lixo seco. Para o professor da escola o cuidado, com o destino do lixo seco não tem apenas uma conotação ambiental, mas social, pois o lixo recolhido pelo caminhão é destinado para a associação Ecos do Verde, que faz da reciclagem do lixo uma fonte de renda para as famílias associadas.

A preocupação em proporcionar uma formação que abranja não só os alunos, mas a comunidade em geral, no sentido de um agir comprometido com os interesses mais amplos da sociedade no que diz respeito à manutenção da vida natural, está presente na execução do projeto de seleção do lixo desenvolvido pela escola ***Santo Tomás de Aquino***. Dentre as ações realizadas, a diretora salienta o mutirão da limpeza na comunidade, realizado pelos professores e alunos do currículo, com a distribuição de folhetos explicativos para as famílias orientando como proceder à seleção do lixo e a aquisição junto à prefeitura de tonéis de cores diferentes para realizar a coleta seletiva na escola e na comunidade. A diretora explica que os tonéis de diferentes cores foram adquiridos *“para educar a criança e a comunidade de colocar o lixo na cor certa. Porque, de repente, vai lá na cidade e tem o verde, o vermelho e o amarelo e a pessoa não sabe e coloca em qualquer lixo.”* No relato da diretora, fica evidente a preocupação com a formação do ser social, integrando-o nos diferentes contextos.

A educação ambiental na escola ***22 de Março*** se dá através do Projeto *“Por um ambiente mais verde”*. Conforme relata a diretora o projeto é desenvolvido *“todos os anos, o*

⁵¹ Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

ano todo". O projeto começa com a limpeza e a organização da horta e, conseqüentemente, com a manutenção do minhocário e, no decorrer do ano, são desenvolvidas ações voltadas para a preservação do meio ambiente. Em setembro, pela passagem do Dia da Árvore, foi realizado o plantio de árvores nativas no pátio da escola. Cada aluno foi convidado a trazer de casa uma muda de árvore nativa, com a devida identificação. Como houve alunos que não trouxeram, a diretora aproveitou a ocasião para falar sobre a importância de plantar árvores, chamando a atenção de que as árvores que se encontram no pátio da escola foram plantadas pelos pais dos mesmos quando eram alunos.

No dia seguinte, alguns relataram que o pai tinha ajudado a plantar e, quem não havia trazido, acabou trazendo não apenas uma muda, mas duas. Nesse dia, encontrava-me na escola e acompanhei o plantio das mudas. Cada criança queria mostrar o local onde tinha plantado a sua mudinha. Ao entrevistar o aluno perguntei-lhe se achava importante o trabalho que tinham desenvolvido e ele respondeu que *"isso de plantar árvores é bem da parte do meio ambiente. A gente refloresta. Nós vamos plantar essas árvores para o ano que nós tivermos nossos filhos, para eles não sofrerem com a falta de árvores."* A preocupação em plantar árvores tendo em vista a sobrevivência das gerações futuras denota um processo de formação de uma consciência ecológica que se manifesta no compromisso com a perpetuação da vida.

A preocupação dos alunos da escola **22 de Março** com a preservação do meio ambiente não se limita ao processo de reflorestamento, mas, também ao cuidado com a água. Cuidado esse manifestado pelo aluno quando diz que *"não pode jogar veneno nas águas, não pode jogar botijão na água. Assim, não pode botar sujeira, essas coisas. Tem sempre que andar limpinho nas beirados do rio"*. A água é sinônimo de manutenção da vida; se não preservarmos seus mananciais corremos o risco de colocar em jogo a vida no planeta. Outro trabalho importante desenvolvido pela referida Escola é o do aproveitamento de material reciclável. A professora da 1ª e 2ª séries confeccionou com os alunos, utilizando copinhos de iogurte, a mobília de uma casa. Segundo ela, como as crianças *"estão no mundo da fantasia, de brincar muito. Na escola gostam de brincar de casinha"*, ela utilizou os materiais para fazer os brinquedos. Assim, as crianças *"brincam, se divertem e aprendem a reutilizar materiais"*. Na ludicidade ocorre o aprendizado da preservação e da reciclagem.

A aquisição de uma consciência ecológica se manifesta, não apenas por palavras, mas, principalmente, por ações concretas. É o que expressa a merendeira da Escola **22 de Março** e mãe de aluna, quando perguntei se a filha refletia em casa os ensinamentos adquiridos na

escola: “*Mas credo, minha guria o que ela é de interessada em cuidar de uma plantinha. Se joga um papel ela diz assim: - está prejudicando o meio ambiente, mãe. Não se joga papel*”.

Outro depoimento importante nesse sentido foi colhido da aluna da escola **Santo Tomás de Aquino**, quando questionada sobre se ela tinha o cuidado de preservar o ambiente onde morava. Ela respondeu:

“Lá tem lixeira para colocar o lixo. Porque assim, qualquer papelzinho, a gente tá destruindo um pedacinho. De pedacinho em pedacinho a gente destrói. Daí um papelzinho que meus irmãos jogam eu peço para juntarem, por causa que isso pode causar um dano na natureza. Daí eles vão lá, juntam e colocam no lixo.”

As falas denotam aquisição, por parte dos alunos, de uma atitude ecológica, pois as ações ambientalmente corretas não ocorrem apenas no espaço escolar, por força de uma “exigência educativa”, mas se estende para o ambiente familiar e comunitário.

Cabe salientar que a diretora da Escola **22 de Março**, com a colaboração dos alunos da terceira e quarta séries, criou, em 2002, o Hino do Meio Ambiente. A letra do Hino traz a preocupação e faz um apelo quanto à preservação dos recursos naturais. Ao mesmo tempo em que questiona o uso intensivo de agrotóxicos evidencia o plantio de sementes modificadas, pois ‘são por lei liberadas’. Sabe-se que a liberação de sementes transgênicas ocorreu devido a pressões de setores econômicos e financeiros internacionais, como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional – FMI e empresas transnacionais que detém o domínio da pesquisa e produção de sementes geneticamente modificadas⁵². Nesse sentido, a lógica econômica e produtiva se contrapõe ao princípio da prudência, preconizada pelo ecologismo. Os estudos quanto às conseqüências, para a saúde humana, do consumo de alimentos transgênicos, são muito insipientes, sem falar da perda de autonomia, por parte do agricultor, na produção de suas próprias sementes, já que as sementes geneticamente modificadas não se reproduzem.

Educar para uma consciência ambiental pressupõe ter presente que o meio ambiente não é apenas um espaço físico natural, mas compreendê-lo como um espaço de relações sócio-político-econômicas onde as problemáticas e políticas ambientais são decorrentes dessas relações. Nessa perspectiva, cabe ao educador ter uma leitura crítica de que, o que está por traz da discussão de liberar ou não o cultivo e a venda de transgênicos, por exemplo, são

⁵² Dentre as empresas citamos a Monsanto que, segundo a revista eletrônica, de março de 2001, do Sindicato dos Farmacêuticos do Estado de São Paulo é a maior produtora de herbicidas do mundo e uma das 100 empresas mais lucrativas dos EUA. Além do herbicida Roundup, a empresa desenvolveu a soja Roundup Ready (RR), resistente ao próprio herbicida. Assim, ao desenvolver a soja RR a empresa passou a ganhar em duas frentes: na venda das sementes e do agrotóxico, que elimina as ervas daninhas da lavoura, mas não mais a soja. In: <http://www.sinfar.org.br/sinfar/imprensa/midia>.

interesses essencialmente econômicos de grandes empresas multinacionais produtoras de fertilizantes e agrotóxicos. Essa leitura crítica por parte do educador é imprescindível para a formação de sujeitos ecológicos, capazes de diagnosticar os problemas sócio-ambientais de seu entorno e agir criticamente sobre eles. Diante da complexidade das questões que envolvem o meio ambiente, o educador ambiental tem um importante papel a desempenhar. Isso implica, conforme aponta Carvalho (2006, p.130), em adotar

uma atitude atenta, curiosa, aberta à observação das múltiplas inter-relações e dimensões da realidade e muita disponibilidade e capacidade para o trabalho em equipe. Significa construir um conhecimento dialógico, ouvir os diferentes saberes, tanto os científicos quanto os outros saberes sociais (locais, tradicionais, das gerações, artísticos, poéticos, etc.); diagnosticar as situações presentes, mas não perder a dimensão da historicidade, ou seja, dar valor à história e à memória que se inscreve no ambiente e o constitui, simultaneamente, como paisagem natural e cultural.

O trabalho de educação ambiental, seja ele no ambiente formal ou não-formal de ensino, não se dá de forma isolada e por decisão de algum “iluminado”. Mas é um processo de construção que ocorre gradativamente e necessita da colaboração e do envolvimento de um maior número de pessoas e instituições. Esse envolvimento extrapola os limites do espaço escolar. Ele abrange a escola, a família, a comunidade e a sociedade como um todo. Por isso, a importância de uma ação coletiva que integre o tripé escola-comunidade-sociedade. Nesse sentido, salientamos o trabalho que vem sendo desenvolvido, no município, pelo Departamento de Meio Ambiente – DEMAM junto às comunidades, através de palestras sobre reflorestamento da mata ciliar e coleta seletiva do lixo. Conforme a diretora da escola *Santo Tomás de Aquino*, o DEMAM ofereceu um curso de formação de monitores, objetivando levar os alunos a assumirem um trabalho de conscientização ambiental junto às famílias da comunidade.

Educar para a formação de uma consciência ecológica é a tarefa primordial da educação ambiental. E essa tarefa só é possível com a participação ativa e comprometida do poder público, responsável por adotar políticas que venham ao encontro da preservação do ambiente natural onde vivemos. Políticas Públicas capazes de regular, por exemplo, sobre o uso de agrotóxicos, o desmatamento, as queimadas, a produção e o destino do lixo doméstico e industrial; a preservação dos mananciais, a emissão de gases, a produção e o consumo de organismos geneticamente modificados. Na construção de Políticas Públicas é imperativo a participação de sujeitos sociais dos diversos setores da sociedade como sindicatos, Organizações Não Governamentais – ONGs, movimentos sociais, serviço de extensão rural,

partidos políticos, instituições educativas, entre outros, comprometidos com a construção de um desenvolvimento local sustentável. Nesse sentido concordo com Ruscheinsky e Costa (2002, p.86) quando esses apontam que a Educação Ambiental

constitui-se em um espaço de uma coletividade em que os agentes buscam a articulação de compromettimentos plurais e a construção de bases científicas para o relacionamento entre o homem e a natureza. O objetivo comum é a construção de propostas adequadas ao diálogo, da questão política nos rumos do desenvolvimento de um modo de produção ecologicamente sustentável.

A construção coletiva em prol de uma forma sustentável do homem relacionar-se com a natureza exige um diálogo constante entre os pares e o respeito aos saberes e a cultura local. Ter claro a visão de como o sujeito compreende a sua relação com o espaço natural é o primeiro passo em busca de alternativas viáveis de produção e consumo ecologicamente sustentáveis e na consolidação de um modelo de desenvolvimento que objetive a garantia da vida humana e não-humana do planeta.

2.3 POR UM DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL⁵³ SUSTENTÁVEL

O modelo de desenvolvimento baseado na lógica produtivista, na concentração da riqueza e na exploração massiva dos recursos naturais tem se mostrado ineficiente no que diz respeito à sustentabilidade da vida na terra. Diariamente estamos acompanhando pelos meios de comunicação social, principalmente pela televisão, notícias acerca da problemática do aquecimento global e suas conseqüências, no que se refere aos desequilíbrios ambientais e ecológicos.

Esse modelo de desenvolvimento acarreta, nas palavras de Costabeber (2004, p. 25), ‘problemas macroecológicos’, tais como “o efeito estufa, a redução da camada de ozônio, a contaminação química da água e dos alimentos, o esgotamento da base dos recursos não renováveis e a dificuldade para a regeneração e manutenção da capacidade produtiva dos agroecossistemas”. As modificações ambientais que estamos assistindo de forma crescente nos causam um sentimento de impotência ao mesmo tempo em que nos remetem para uma tomada de consciência, enquanto sujeitos sociais construtores de nossa história, engajados na busca de uma nova alternativa de desenvolvimento. A construção de alternativas de

⁵³ Território na concepção de Zapata, “é um espaço socialmente organizado. Território significa espaço e fluxos, ou seja, lugares e pessoas interagindo. Território significa uma identidade histórica e cultural. São fluxos econômicos, sociais, culturais, institucionais, políticos e humanos. São atores inteligentes organizados que podem fazer pactos, planos, projetos coletivos. O território pode ser um município ou um conjunto de municípios dentro de um estado ou mesmo conjunto de municípios entre mais de um estado” (2007, p. 24-25).

desenvolvimento territorial passa pela compreensão que temos da nossa relação com a natureza. O modelo de desenvolvimento em vigor compreende a natureza apenas como fornecedora de matéria-prima a serviço do bem-estar do homem. Já a construção de um desenvolvimento sustentável compreende que os recursos naturais são finitos, por isso pressupõe o estabelecimento de uma relação de respeito para com os bens renováveis e não-renováveis.

A grande questão colocada é o que se entende por desenvolvimento sustentável e em que consiste este desenvolvimento. O conceito proposto pelo Relatório da Comissão Brundtland, qual seja, desenvolvimento sustentável é aquele que “busca satisfazer as necessidades da geração presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras para satisfazer suas próprias necessidades”, é questionado e analisado por intelectuais que, como Jara (1998), não vê explicitamente colocadas quais são as necessidades, como as mesmas serão atendidas e a de que grupo social se refere.

Com o processo de globalização mundializou-se a economia, a ciência, as técnicas de comunicação e informação. O processo de desenvolvimento se dá através de um crescimento polarizado e centralizado, atendendo aos interesses econômicos e corporativos do capital financeiro internacional e a interesses geopolíticos dos países ricos. Nessa perspectiva, os países em desenvolvimento são vistos como potenciais fornecedores de matéria-prima, de mão-de-obra barata e de consumo dos produtos industrializados. A busca desenfreada pelo dinheiro e poder estão acarretando, conforme aponta Santos (2006), a “monetarização” e a “economização” da vida pessoal e social.

A globalização, para o autor supra citado, está se impondo como uma “fábrica de perversidades”, pois a humanidade está vivenciando o agravamento do desemprego, da miséria, da fome, da perda da qualidade de vida pela falta de assistência a saúde, habitação e educação. Mesmo com os avanços da medicina, estamos à mercê de epidemias, até há pouco tempo consideradas extintas, e do aparecimento de novas doenças. No campo dos valores, a globalização perversa gera corrupção, cinismo, falta de ética no gerenciamento dos bens públicos e na vida privada. A solidariedade e a cooperação foram sendo substituídas pelo individualismo, onde o ‘cada um por si e Deus por todos’ é a lei máxima. Como consequência da má distribuição de renda e da ausência de políticas públicas voltadas para a geração de emprego temos, em nível local, o aumento da violência e da miséria. Em nível global, a fome pelo poder e a busca pela ampliação do espaço territorial tem gerado conflitos internacionais

como guerras e atentados, consumindo com a vida de milhares de pessoas e a destruição do *habitat* natural.

Diante de tais fatos, temos presente que a lógica do desenvolvimento baseado unicamente no crescimento econômico e nos interesses do grande capital financeiro internacional está colocando em jogo a manutenção, a produção e reprodução da vida, seja local ou global. Urge pensar um novo projeto de desenvolvimento e de sociedade. A construção do desenvolvimento sustentável se dá na medida em que mudarmos a lógica do poder e da acumulação, para uma lógica da produção baseada na equidade social e equilíbrio ambiental. Na conceituação de Jará (1998, p.52), desenvolvimento sustentável

refere-se aos processos de mudança sócio política, socioeconômica e institucional que visam assegurar a satisfação das necessidades básicas da população e a equidade social, tanto no presente quanto no futuro, promovendo oportunidades de bem-estar econômico que, além do mais, sejam compatíveis com as circunstâncias ecológicas a longo prazo.

O autor ao propor esse conceito nos remete à compreensão de que a sustentabilidade envolve não somente a dimensão econômica, como também a ecológica e a social: *Ecológica*, atuando no sentido de conservação dos ecossistemas e o manejo racional dos recursos naturais e do meio ambiente; *Econômica*, quando as atividades produtivas, razoavelmente rentáveis, estão mais preocupadas com a manutenção da qualidade de vida, do que na quantidade de produção e *Social* quando há a compatibilidade entre o conteúdo dos processos de desenvolvimento e os valores culturais e expectativas das sociedades, incluindo a participação dos atores sociais nos processos decisórios. O atendimento às necessidades básicas da população é passível de ser concretizado na medida em que compreendamos o local como espaço privilegiado de construção de uma nova forma de gestão do desenvolvimento. Isso enseja em uma mudança nas estruturas de poder, hoje provocadoras das desigualdades sociais.

O enfoque de desenvolvimento territorial pressupõe a organização dos agentes sociais locais em torno de um projeto comum de desenvolvimento. Implica em abrir mão de práticas políticas conservadoras baseadas no clientelismo e no paternalismo, para dar lugar à participação ativa dos agentes locais na tomada de decisão quanto aos rumos do desenvolvimento sócio-econômico. Para a concretização desse objetivo se faz necessário superar a democracia representativa e abrir canais de organização da sociedade para além do voto, instaurando a democracia participativa. A participação social nas decisões políticas é um

imperativo no processo de desenvolvimento territorial. Para tanto, afirma Becker (2002, p. 87):

cada lugar, cada local, cada comunidade, cada microrregião, cada região, cada estado, cada nação, cada continente terá que produzir seus mecanismos e instrumentos institucionais de participação. Além da construção destes mecanismos e instrumentos participantes, é preciso decidir por uma marca, por uma identidade social, econômica, política, cultural, tecnológica e ambiental pela qual cada lugar será conhecido e reconhecido como parte do processo de desenvolvimento mundial. Enfim, ousar a ousadia é cada lugar, local, comunidade, microrregião, região, etc. ter seu projeto alternativo de desenvolvimento humano.

A busca por uma gestão participativa que envolva os diferentes agentes sociais na consolidação de um projeto próprio de desenvolvimento territorial está sendo construída pela sociedade civil através da constituição de Fóruns, Conselhos Municipais (Saúde, Educação, Meio ambiente, Mulher, Criança e Adolescente, Agricultura, Desenvolvimento), ONGs, Sindicatos, Associações Comunitárias, Cooperativas e Movimentos Sociais. Esses mecanismos de participação resultam em um processo de empoderamento (ZAPATA, 2007), onde os sujeitos se vêem e assumem o papel de protagonistas, ou seja, de agentes capazes de tomar decisões e de se responsabilizar por elas, numa atitude pró-ativa. O fortalecimento de organizações de caráter comunitário como Clube de Mães e Associação de Moradores é o primeiro passo para a construção de uma cultura da participação, na formação de lideranças locais e no processo de autonomia.

A consolidação de uma gestão pública participativa pressupõe um modelo de administração onde as autoridades assumam um papel de animadores e mediadores, envolvendo os diferentes segmentos da sociedade na construção de uma agenda de desenvolvimento, com o propósito de elaborar projetos que contemple as dimensões econômica, social e ambiental. Os agentes sociais ao se proporem elaborar estratégias coletivas de desenvolvimento precisam atentar para os elementos históricos, a diversidade cultural e as relações sócio-políticas, pois estas são constituídas da identidade territorial. Nesse sentido, o “local ou território deve ser compreendido como lugar de vínculos culturais e afetivos, que possui ativos econômicos e sociais e não apenas de carências e necessidades” (ZAPATA, 2007, p. 37).

Um outro elemento importante a considerar nas estratégias de desenvolvimento territorial é a dimensão ambiental. A preservação dos recursos naturais é condição *sine qua non* para a manutenção da qualidade de vida dos seres humanos e não-humanos. Por isso, ao poder público local, além de exigir a aplicação das Leis Ambientais cumpre o papel de

fortalecer práticas ecológicas já existentes e elaborar políticas públicas direcionadas para a construção de um desenvolvimento e uma sociedade sustentável. Nesse aspecto volto a salientar o trabalho educativo que o Departamento Municipal do Meio Ambiente vem desenvolvendo no Município de Santo Ângelo através de projetos de reflorestamento, reciclagem de lixo e na criação de postos de coleta de pilhas, baterias e pneus, dando o destino correto a este material. O projeto abrange tanto a cidade como as comunidades rurais, pois nestas é feita a coleta de embalagens de agrotóxicos. Outra iniciativa importante é a da Associação Ecos do Verde, que faz a coleta de lixo seco para posterior reaproveitamento.

A busca da equidade social, isto é, do direito a educação e saúde de qualidade, a habitação, ao trabalho, ao lazer, ou seja, a condições mínimas de sobrevivência, é um dos pilares da sustentabilidade. Nesse sentido, um projeto de desenvolvimento territorial sustentável busca promover a geração de emprego e renda através do apoio a micro e pequenas empresas e da agricultura familiar. Conforme aponta Zapata (2007), as micro e pequenas empresas, no Brasil, representam em torno de 94% do tecido produtivo. Disso resulta a necessidade de fomento adequado em termos de linhas de crédito, assistência técnica e acesso ao mercado, bem como, fortalecer associações de produtores, agroindústrias familiares e projetos de economia popular solidária.

A educação, na perspectiva da sustentabilidade, cumpre um papel fundamental na medida em que sua proposta político-pedagógica está centrada na história e na cultura, preservando a identidade e os saberes locais. Quando possibilita uma leitura crítica dos problemas enfrentados pela comunidade e ajuda na construção de alternativas viáveis de superação. Para tanto, torna-se essencial desenvolver um processo educativo voltado para a formação de lideranças.

Historicamente, a educação preocupou-se em educar para a empregabilidade, no sentido de formar mão-de-obra qualificada para atender as demandas do mercado industrial. Essa lógica perpetuou-se no meio rural, pois o jovem pensa em estudar para conseguir um emprego na cidade já que o trabalho na agricultura é “muito sofrido”. Segundo o professor da escola *Santo Tomás de Aquino* o desafio da escola do meio rural, na atualidade, é mostrar ao jovem que é possível tornar a propriedade rural lucrativa, através de um projeto alternativo de produção. Para tanto, segundo ele,

“a gente está tentando desenvolver no aluno a idéia de empreendedorismo, não só ser empregado. A gente tem essa cultura de estudar para ter emprego. Se teu pai tem uma propriedade, será que tu não pode planejar ela, usar os recursos que

existe e incrementar, e tentar fazer uma propriedade diferente, mais diversificada, para que ela seja lucrativa, para que possa ter uma vida boa trabalhando lá, possa ter o conforto que tem na cidade? A gente gostaria de dizer para eles e mostrar algumas coisas que dão certo, para que ele se espelhe nisso, para que ele sonhe um futuro a onde ele está.”

A idéia é mostrar ao jovem que é possível ter um projeto de vida no meio rural. Para tanto o educando é estimulado a criar e a desenvolver ações voltadas para a diversificação da produção agrícola, tendo sempre presente a preservação do meio ambiente.

Outro elemento importante a considerar em termos de sustentabilidade é a questão da habitação. Hoje milhares de famílias vivem em áreas de risco, ou seja, sem uma infraestrutura básica em termos de saneamento. Essa realidade, além de destruir os recursos naturais é causadora de inúmeras enfermidades. Nesse sentido, é primordial ter políticas públicas voltadas para o financiamento de moradia, tanto na cidade como no meio rural, a partir de um projeto habitacional que respeite os limites colocados pela natureza.

Enfatizando as especificidades locais e regionais como potencializadoras de um desenvolvimento ‘diferenciado’ e ‘diferenciador’, Becker (2002, p.79) analisa que cada espaço, seja local, regional ou nacional, passaria a conceber a cultura, a natureza e o homem como um valor, como sujeitos. “Enquanto sujeitos, a relação entre ambos acabaria em transformações não só quantitativas, mas, principalmente, qualitativas”. Dessa forma, exemplifica, ao cultivar a terra, o homem não só produziria um *quantum* de alimentos de qualidade, mas se preocuparia, concomitantemente, com a melhoria da qualidade do solo. Nesse sentido, o Projeto de Vermicompostagem desenvolvido pela EMATER, junto às escolas, tem como propósito incentivar a adoção de tecnologias voltadas para um modo de produção agrícola ecologicamente sustentável.

Enquanto projeto alternativo de desenvolvimento humano a sustentabilidade, para Becker (2002, p.79), “não é um dado de fato, mas um ideal a perseguir; não é uma existência, mas um valor; não é um ser, mas um dever ser”. Como ideal a ser perseguido, o projeto de desenvolvimento territorial sustentável constitui-se num processo de aprendizagem que se dá coletivamente, na ação e na interação dos agentes sociais da esfera pública e privada, que se vêem como protagonistas de um processo de transformação sócio-econômica.

2.4 A PRÁTICA EDUCATIVA DA EXTENSÃO RURAL: um olhar freireano

Para atender aos novos desafios propostos pela sociedade no que diz respeito à urgência de se pensar um modelo de desenvolvimento que tivesse como princípios a equidade

social e a sustentabilidade ambiental, coube à extensão rural repensar o seu papel de “difusora de novas tecnologias” para assumir uma nova forma de atuação junto aos agricultores familiares.

A crítica à prática extensionista convencional teve seu início com Paulo Freire em seu clássico livro *Extensão ou Comunicação?* escrito durante o exílio no Chile, em 1968. Ao analisar o termo *extensão* em seus múltiplos significados, Freire (2001) aponta que no contexto da atividade agrônoma, implica em “estender algo a alguém”. Ou seja, o agrônomo estende seus “conhecimentos e suas técnicas” ao camponês. Ao buscar o “campo associativo” do termo extensão, Freire (2001, p. 23) afirma que este está, entre outros significados, intimamente relacionado à ‘transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação’, transformando o indivíduo em “coisa”, negando-o como um “ser de transformação”. Daí que o conceito de extensão “não corresponde a um que-fazer educativo libertador”.

Em uma perspectiva humanista, de libertação, tendo em vista a dimensão educativa do agrônomo, Paulo Freire apresenta como contraponto ao termo *extensão* o conceito de *comunicação*. Esta é um que-fazer educativo libertador que não se reduz à transmissão de um conhecimento por parte de alguém que sabe, a alguém que, supostamente, não sabe para tirá-lo da ignorância. Implica, sobretudo, a construção do conhecimento numa relação dialógica entre educador-educando, na perspectiva de socialização de saberes. O conhecimento não se dá num ato de imposição ou de doação, transformando o sujeito em objeto ou em um receptor passivo, pelo contrário

exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o ‘como’ de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (FREIRE, 2001, p.27).

O homem como um ser de práxis, em contínuo processo de ação e reflexão, cria e recria a sua realidade, estabelece as inter-relações entre os fatos, tendo em vista compreender a sua totalidade. Nesse sentido Freire (2001, p.35) alerta ao agrônomo-educador da necessidade deste compreender e conhecer a visão de mundo do camponês acerca dos problemas que vivencia:

A discussão da erosão requer (em uma concepção problematizante, dialógica da educação e não antidialógica) que a erosão apareça ao camponês, em sua ‘visão de fundo’ como um problema real, como um ‘percebido destacado em si’ em relação solidária com outros problemas. A erosão não é apenas um fenômeno natural, uma vez que a resposta a ele, como um desafio, é de ordem cultural. Tanto é assim que o puro encarar o mundo natural pelo homem, de certa forma, já o fez cultural.

O conhecimento se constrói a partir do diálogo e da problematização do homem com o mundo real, por isso, é tarefa do agrônomo-educador propiciar que o camponês perceba criticamente a realidade na sua totalidade, pois para Freire, uma visão parcial da realidade impede que se tenha uma ação mais autêntica sobre a mesma. O grande desafio posto aos educadores é a vivência do diálogo com seus educandos, ou seja, permitir que eles digam a “sua palavra”, reconhecendo que os mesmos são portadores de saberes e de cultura. O não reconhecimento dos saberes dos educandos ou dos agricultores e a imposição do saber por parte do educador ou agrônomo, transformando-os em objetos de seu ato educativo constitui-se no que Freire denomina de “invasão cultural”.

A invasão cultural para lograr êxito, baseia-se segundo Freire na conquista e manipulação de quem invade sobre os que sofrem a invasão. Para tanto, o invasor se utiliza de instrumentos como a ‘propaganda’, os ‘slogans’, os “depósitos”, os ‘mitos’ para submeter os indivíduos à sua cultura, considerada por ele como superior. A invasão cultural, portanto, é característica de uma “teoria antidialógica”.

Na ação educativa a relação dialógica entre educador-educando e educando-educador, se constitui o elemento fundamental no processo de formação do pensamento crítico. Por isso, a tarefa do educador não é a de “transmitir” ou “depositar” conhecimentos nos educandos, mas permitir que esses, através da problematização da realidade, possam compreendê-la para transformá-la. O desafio que se coloca ao agrônomo como educador é o de pensar a sua ação não mais como um repassador de novas tecnologias, mas como um agente de mudanças que exerce a sua atividade numa ação dialógica e problematizadora junto aos agricultores. Nesse sentido, Freire (2001, p.56) enfatiza que a participação do agrônomo “no sistema de relações camponeses-natureza-cultura não pode ser reduzida a um *estar diante*, ou a um *estar sobre*, ou a um *estar para* os camponeses, pois que deve ser um *estar com eles*, como sujeitos da mudança também”.

Para *estar com* os agricultores e não *estar para* o educador-agrônomo tem que ver-se como um ser inacabado, inconcluso, num contínuo processo de vir-a-ser. Onde se educa ao educar, ao partilhar culturas e saberes, numa relação ética, amorosa e respeitosa entre sujeitos

que, continuamente, buscam *ser mais*. Para Andreola (2005, p.124), o “diálogo é a melhor maneira de superar distâncias e preconceitos, pondo as diferenças a serviço do enriquecimento recíproco e da solução conjunta dos problemas existentes”. O que-fazer educativo libertador, segundo Paulo Freire (2005, p.93), traz duas exigências ao agrônomo-educador: a primeira consiste em “crer no povo simples, nos camponeses” e a segunda, ser capaz de “comungar com eles e com eles pronunciar o mundo”. Se assim não o fizer, a sua ação terá apenas um caráter técnico e reformista e não transformador.

Ao repensar o papel da extensão rural, Caporal (2004, p.63) aponta que diferente da ‘antiga extensão rural’ que se caracterizou pela transferência de tecnologias, a “nova extensão rural, mais que simplesmente ensinar algo a alguém, como sempre se fez, será um processo conjunto de aprendizagem sobre o mundo”. Essa “nova extensão rural” tem como desafio a promoção de um desenvolvimento e uma agricultura sustentável. Para tanto o autor propõe, a partir de seus estudos, o conceito de Extensão Rural Agroecológica, definindo-a como:

um processo de intervenção de caráter educativo e transformador, baseado em metodologias de investigação-ação participante, que permitam o desenvolvimento de uma prática social mediante a qual os sujeitos do processo buscam a construção e sistematização de conhecimentos que os leve a incidir conscientemente sobre a realidade, com o objetivo de alcançar um modelo de desenvolvimento socialmente equitativo e ambientalmente sustentável, adotando os princípios teóricos da Agroecologia como critério para o desenvolvimento e seleção das soluções mais adequadas e compatíveis com as condições específicas de cada agroecossistema e do sistema cultural das pessoas implicadas em seu manejo (CAPORAL, 2004, p.64).

A prática desse conceito enseja muitos desafios e, como mesmo afirma Caporal (2004), a “superação de alguns obstáculos” os quais destaca: a) *a necessidade de imersão do agente* para que possa compreender a realidade vivenciada pelas famílias e propor estratégias de ação compatíveis com a sustentabilidade dos agroecossistemas; b) *O resgate do conhecimento local* através de metodologias adequadas que possibilitem a integração entre os conhecimentos local e técnico; c) *a participação como direito* através de uma relação dialógica e igualitária entre os sujeitos envolvidos; d) *um processo educativo* que favoreça o crescimento dos sujeitos enquanto seres construtores de sua história, capazes de fazer as suas próprias escolhas; e) *o registro sistematizado de experiências e conhecimentos*, favorecendo a socialização de informações e os processos de avaliação.

A perspectiva de uma extensão agroecológica desafia o técnico a repensar a sua prática educativa não mais como sendo o único detentor do conhecimento, mas reconhecendo-se como um agente que possui a tarefa de congregar os diferentes sujeitos sociais na busca de

alternativas para os problemas pertinentes ao manejo dos agroecossistemas. Assim, a sua prática tem como ponto de partida a cultura e os saberes locais, construídos historicamente pelos agricultores, compreendido nas diferentes formas dos mesmos perceberem e manejarem a sua produção agrícola. Sobre essa nova postura a ser adotada pelos técnicos que atuam diretamente com as populações do campo, o autor aponta que:

Ao contrário dos enfoques convencionais – segundo os quais os extensionistas eram formados para ‘destruir’ a subcultura camponesa considerada ‘atrasada’ e responsável pelos obstáculos ao ‘progresso’ -, desde a perspectiva agroecológica o estudo de sociedades e grupos sociais exige não só o respeito à diversidade cultural como a necessidade de integrar os aspectos culturais, sócio-econômicos e ambientais, característicos de cada agroecossistema, mas também o desenho de programas e estratégias de desenvolvimento que incluam todos estes fatores (CAPORAL, 2004, p.57).

A mudança de enfoque na ação do técnico extensionista é dificultada, muitas vezes, pela sua bagagem formativa, pois o conhecimento oferecido nas escolas agrícolas de nível médio e nas universidades, em sua maioria, é disciplinar, fragmentado não possibilitando, assim, uma visão holística da realidade onde, futuramente, os profissionais irão atuar. Caporal (2004, p.74) aponta a ‘distância abstrata com que se trata ao homem-agricultor’, como uma “deformação” dos cursos que formam os profissionais das ciências rurais e agrárias, pois é dado mais ênfase ao ‘estudo de máquinas e insumos’ do que ao “papel decisivo que o homem tem na agricultura”.

Ribeiro (2001, p.145), analisando a formação oferecida pelas escolas técnicas e universidades, aponta que o “currículo de tais escolas e cursos, com o propósito de acompanhar as inovações científico-tecnológicas, na maioria das vezes exclui os saberes populares da experiência por considerá-los atrasados, um entrave ao desenvolvimento”. Caporal (2004, p.74) partilha dessa mesma visão, quando afirma que “as disciplinas que tratam sobre a vida dos indivíduos, de suas relações, da sua cultura, da sociedade onde vive e onde trabalha, costumam ser diminuídas em sua importância e, inclusive, costumam ter muito menor peso no conjunto do programa de formação”.

A prescrição dessa análise sugere que, numa perspectiva de extensão agroecológica há que se exigir dos técnicos um ‘novo profissionalismo’, apresentado por Caporal (2004, p.74) como possuidor das seguintes características:

Primeiro lugar, pela capacidade de colocar e ver as pessoas antes das coisas, com especial atenção aos grupos menos favorecidos [...]; ademais, requer que se reconheça que nem sempre o que pensamos e estabelecemos como necessidades dos

indivíduos e grupos assistidos, corresponde às necessidades sentidas por eles mesmos, de modo que o agente deveria estar, quotidianamente, em busca dos valores próprios dos beneficiários [...] ; exige que, ao contrário da especialização profissional, se adote uma formação mais multidisciplinar ou pelo menos se amplie a capacidade de interagir com outras profissões e disciplinas.

O novo profissionalismo exige que o técnico assuma um fazer educativo dialógico e transformador, comprometido com os problemas e necessidades dos agricultores. Nesse sentido Guterres (2006) propõe o desafio de construir uma assistência técnica “intercomunicativa” que parta de duas premissas básicas: “que o conhecimento não pode ser transferido, ou seja, como o aprendizado é um processo ativo, este é realizado por aquele que aprende e não por uma recepção passiva do conhecimento a ele ‘transmitido’”. E a segunda que afirma que “o aprendizado acontece de forma contínua, ou seja, aprendemos durante toda a nossa vida”. Para o autor essa abordagem ‘interativa’

incentiva a independência no processo de aprendizagem; ela parte do princípio não apenas de que o agricultor já tem muitos conhecimentos, mas também, o que é muito mais importante, que ele possui formas tradicionais de resolver seus problemas. A função do extensionista, nesse caso, é de ajudá-lo a ser ainda mais capaz de gerar conhecimentos, tornando-o mais independente (GUTERRES, 2006, p.104-105).

Diante do exposto, o ponto de partida da ação educativa do técnico-educador são os conhecimentos que o agricultor possui acerca de sua realidade e das formas que ele encontra para solucionar os seus problemas.

A extensão rural, ao assumir uma postura educativa transformadora junto às comunidades do campo, tem como desafio principal tornar o agricultor um sujeito autônomo, capaz de, a partir dos conhecimentos prévios gerar novos conhecimentos. Para tanto, cabe ao técnico-educador adotar, em sua forma de ação, os pressupostos da “pedagogia da autonomia”, que, em Paulo Freire (1997) enseja, em respeito aos saberes dos agricultores, a reflexão crítica sobre a prática, a consciência do inacabamento, a apreensão da realidade, o saber escutar e a disponibilidade para o diálogo, ética, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos agricultores e, a convicção de que a mudança é possível.

Como todo processo formativo possui um caráter permanente, o mesmo se dá no educativo. Nunca podemos dizer que somos educados no sentido de um processo acabado. Para Freire (1999, p.58), “a gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. A reflexão sobre a prática é apontada por Freire como elemento fundamental no processo de formação dos profissionais que atuam no campo formal ou não-formal da educação, pois é através dela que o educador

tem a possibilidade de avaliar, reconstruir seus referenciais teóricos e, a partir daí, reestruturar a sua forma de atuação. A não reflexão crítica da prática pode acarretar na formulação de discursos vazios e a um ativismo infrutífero.

A reflexão sobre a prática da vermicompostagem adotada pela extensão rural junto às escolas rurais no município de Santo Ângelo será objeto de estudo no próximo capítulo. Nele traremos presente o contexto, a história e as contribuições educativas do Projeto de Minhocultura na formação do agricultor familiar.

3 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO PROJETO DE MINHOCULTURA NO MUNICÍPIO DE SANTO ÂNGELO

“Os seres humanos relacionam-se, também, com outros seres da realidade, que não seres humanos: essas relações, por sua vez, são modificadoras dos seres humanos e, portanto, em certo sentido, educadoras” (LORIERI, 2002, p.27).

Nesse capítulo abordaremos a origem do projeto de Minhocultura no Município de Santo Ângelo e os caminhos percorridos pela EMATER/RS-ASCAR para a divulgação e implantação do projeto nas propriedades e escolas do meio rural da rede municipal e estadual de ensino. De maneira singular, daremos ênfase à história de implantação do Minhocário nas Escolas Estaduais *22 de Março* e *Santo Tomás de Aquino*, por serem o foco de nossa pesquisa de campo. Inicialmente destaco alguns dados sobre o Município de Santo Ângelo, visando situar o ambiente pesquisado em seu contexto sócio-econômico.

3.1 CONHECENDO O MUNICÍPIO DE SANTO ÂNGELO

Santo Ângelo, também conhecido como a Capital das Missões, é um dos 497 municípios que compõe o Estado do Rio Grande do Sul. Ele está localizado na região noroeste do estado, fazendo parte da região das Missões, composta por 26 municípios⁵⁴. O município limita-se ao norte com Giruá, ao Sul com Entre-Ijuís, ao Leste com Catuípe e ao oeste com Guarani das Missões. Segundo o senso do IBGE/2002, a população de Santo Ângelo compreende a 76.746 habitantes⁵⁵. Desse total, 84,6% reside na cidade e, apenas, 15,4% no campo. Esses índices apontam para uma realidade vivida pela maioria dos municípios da região, qual seja o êxodo da população jovem para a cidade, permanecendo, no

⁵⁴ Bossoroca, Caibaté, Catuípe, Cerro Largo, Dezesesseis de Novembro, Entre-Ijuís, Eugênio de Castro, Giruá, Guarani das Missões, Mato Queimado, Pirapó, Porto Xavier, Rolador, Roque Gonzales, Salvador das Missões, Santo Ângelo, Santo Antônio das Missões, São Luiz Gonzaga, São Miguel das Missões, São Nicolau, São Paulo das Missões, São Pedro do Butiá, Senador Salgado Filho, Sete de Setembro, Ubiretama, Vitória das Missões.

⁵⁵ É interessante observar que, no censo do IBGE/2007, a população reduziu para 73.800 habitantes.

campo, casais de meia idade e idosos. Muitos idosos, após se aposentarem, ou por problemas de saúde ou por não darem conta do trabalho sozinhos migram para a cidade, vindo a vender ou arrendar a sua propriedade.

A área do município de Santo Ângelo é de 677 Km², sendo 60 Km² de área urbana e 617 km² de área rural⁵⁶. A área rural do município é distribuída entre os Distritos de Cristo Rei, Buriti, Rincão dos Mendes, Colônia Municipal-Três Sinos, Sossego, Atafona, Colônia Municipal, Comandai, Lajeado Micuim, Rincão dos Roratos, Olhos D'Água-Comandaí, União, Lajeado do Cerne, Ressaca do Buriti e Rincão dos Meotti. A área agrícola gira em torno de 48 mil hectares. Das 1.854 propriedades rurais existentes, 90,5% possuem área de até 50 ha⁵⁷. As principais culturas são de soja, milho e trigo. Segundo dados do IBGE, em 2006 foram colhidos 35.000 ha de soja, 2.000 ha de trigo e 6.000 ha de milho. Além destes, de amendoim (40 ha), arroz (70 ha), aveia (50 ha), feijão (100 ha), girassol (300 ha), sorgo (160 ha) e triticales (80 ha).

Segundo a EMATER, no setor de hortigranjeiros, há uma significativa produção de olerícolas como alface, beterraba, cenoura, repolho, brócolis, temperos verdes, rúcula, tomate, pepino. Esses produtos são comercializados pela Associação de Produtores de Produtos Coloniais e Hortigranjeiros de Santo Ângelo – APROCOHASA, na Feira do Produtor que ocorre semanalmente no município.

A cultura do melão é outro destaque, pois há mais de 50 anos famílias da comunidade de Ilha Grande cultivam esse produto. São 28 famílias que trabalham em uma área correspondente a 30 ha, com produção média de 12 t/ha. Para o cultivo do melão são utilizadas sementes crioulas, a adubação é orgânica e sem o uso de agrotóxicos. Além do melão evidencia-se, também, a produção de mandioca, perfazendo um total de 1000 ha.

A bovinocultura de leite vem constituindo-se como uma importante fonte de renda para os agricultores. Segundo dados levantados pela EMATER junto às empresas de laticínios e Inspeção Veterinária, há 550 produtores de leite no município, produzindo em torno de 35.000 litros/dia, para um total de 6.668 vacas leiteiras.

A produção de hortigranjeiros, de cultivares como o melão e a mandioca, bem como a produção leiteira, são indicadores de um processo de diversificação da propriedade rural em busca da sustentabilidade econômica do agricultor familiar. Trata-se de uma tendência que se contrapõe a uma matriz produtiva baseada no binômio soja-trigo.

⁵⁶ Dados extraídos do site da Prefeitura Municipal de Santo Ângelo. In www.santoangelo.rs.cnm.org.br.

⁵⁷ Plano Estratégico Municipal da EMATER/2005-2008.

No que se refere à educação, Santo Ângelo conta com escolas da rede municipal, estadual e particular de ensino. A rede estadual de ensino possui 24 escolas, sendo 16 urbanas e 8 escolas do campo. Na rede particular há 9 escolas e, dentre estas, a escola de Educação Especial Raio de Sol, mantida pela APAE⁵⁸. A rede municipal de ensino, além de escolas de educação infantil e creches, é composta por 16 escolas de ensino fundamental na zona urbana e 7 escolas do campo, totalizando 23 escolas. O ensino superior é oferecido, principalmente, por duas instituições: a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Santo Ângelo e pelo IESA – Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo. No entanto, há uma série de instituições oferecendo cursos na modalidade de Educação à Distância – EAD.

Santo Ângelo, por ser um dos 7 Povos das Missões⁵⁹ possui um grande potencial turístico. Sua história está retratada em monumentos e prédios históricos, como o Museu Municipal e a Catedral Angelopolitana, construída na década de 1920, no mesmo local da antiga Igreja da Redução de Santo Ângelo Custódio e que é uma réplica da Igreja do antigo povo de São Miguel Arcanjo.

3.2 HISTÓRIA DO PROJETO DE MINHOCULTURA EM SANTO ÂNGELO

O Projeto de Minhocultura teve início em 1994, por iniciativa de um produtor de hortigranjeiros que, após assistir uma reportagem na televisão sobre o uso do húmus da minhoca nas propriedades rurais, procurou o Escritório Municipal da EMATER de Santo Ângelo para obter maiores informações sobre o assunto. Instigados pelo interesse do agricultor, os técnicos da EMATER começaram a pesquisar e encontraram, em Santo Ângelo, o Sr. Ademir Vieira dos Santos, bancário, que possuía um minhocário e, há muito tempo, estava realizando cursos e estudos sobre como trabalhar com essa variedade de minhoca.

No dia 05 de outubro de 1994, tendo como local o Centro Municipal de Cultura, os técnicos da EMATER deram início ao Curso de Vermicultura, Compostagem e Vermicompostagem para produtores de hortigranjeiros do município. O curso foi dividido em duas partes: inicialmente, compreendendo a parte teórica, foi realizada uma palestra com o Sr. Ademir e, posteriormente, a parte prática ocorreu na propriedade do palestrante, no dia 15 de outubro. O curso teve como objetivo organizar um grupo de pessoas interessadas em produzir

⁵⁸ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

⁵⁹ Os 7 Povos fundados pelos Padres Jesuítas, a partir de 1682, foram: São Francisco de Borja (1682), São Nicolau (1687), São Luís Gonzaga (1687), São Miguel Arcanjo (1687), São Lourenço Mártir (1690), São João Batista (1697) e Santo Ângelo Custódio (1706). Em 2006, o município comemorou 300 anos de fundação.

matrizes de minhoca para, posteriormente, serem utilizadas na produção de húmus. Em artigo, escrito para um Jornal⁶⁰ local, o técnico da EMATER deixa claro que “*o trabalho é direcionado a um grupo realmente interessado em realizar algo sério, bem organizado, com intuito tanto econômico como ecológico e educativo*”.

A produção de húmus como alternativa econômica foi adotada pelo produtor Nicolau Martins e seu sócio Júlio Leandro da Silva Veiga, proprietários da Agroindústria São José⁶¹, que, em 1996, produziram mensalmente, em torno de cinco toneladas de húmus. O produto passou a ser comercializado para vários municípios do Estado e para países do Mercosul, como a Argentina⁶².

No ano de 1995, visando dar maior visibilidade e abrangência ao projeto, foram realizados encontros com a Coordenadoria de Educação e as Secretarias Municipais de Educação e Agricultura, no sentido de dar a conhecer o projeto e planejar ações conjuntas a serem executadas nas escolas rurais do município. O propósito de envolver as escolas no projeto, segundo o técnico, é educativo, pois como ele mesmo afirma “*queremos influir na educação do aluno, proporcionando informações que o levem a uma valorização do meio-ambiente, utilizando a adubação orgânica natural*”⁶³. Realizando esse trabalho educativo com os alunos objetivou-se, também, atingir os pais no sentido de que os mesmos adotassem a adubação orgânica nas propriedades.

A primeira atividade envolvendo escola ocorreu no dia 03 de maio de 1996, na comunidade do Rincão dos Roratto onde, após a palestra no salão comunitário para um grupo de moradores, alunos e professores, o técnico realizou a instalação do minhocário no pátio da Escola Municipal Esther Schöroeder, dando todas as orientações necessárias para a sua manutenção.

No decorrer do ano de 1996, além de palestras e implantação de minhocário em propriedades rurais, Clubes de Mães e nas escolas, foi organizada uma visitação, por parte de alunos, a propriedades que já trabalhavam com a produção de húmus. Como resultado desse trabalho, que teve início em 1994, segundo o técnico da EMATER, “*85 famílias iniciaram a*

⁶⁰ In: *Opinião*, Jornal das Missões, Santo Ângelo, 08/10/1994, p.2.

⁶¹ Situada na Granja São José, na Localidade de Olhos D’água, município de Santo Ângelo.

⁶² Conforme reportagem do jornal *A TRIBUNA Regional*, Santo Ângelo, 03/04/1996, p.8, foram exportados três toneladas de húmus para a Argentina, levando os produtores a aumentarem em 10 toneladas a produção mensal.

⁶³ In: *Jornal Correio do Povo*, Porto Alegre, 03/06/1996, p. 15.

atividade, 11 escolas, 15 professores, envolvendo 130 alunos e também jovens rurais em conjunto com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais e com a comissão de jovens’⁶⁴.

Em âmbito estadual, ocorreu o I Congresso Gaúcho de Minhocultura⁶⁵, promovido pela Faculdade de Agronomia e Departamento de Solos da Universidade Federal de Pelotas. O técnico da EMATER, também representando a Secretaria da Agricultura e Abastecimento do município, participou do evento, apresentando em forma de pôster, o trabalho de minhocultura desenvolvido em Santo Ângelo. Como o projeto repercutiu positivamente no Congresso⁶⁶, Santo Ângelo foi convidado a sediar o II Congresso Gaúcho de Minhocultura, em 1997.

O Projeto de Minhocultura fez parte, também, da programação da Semana do Meio Ambiente⁶⁷ do município. Tendo como local o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, na manhã do dia 3 de junho, foi abordado o tema “A Minhocultura no Processo Ecológico”, pelo técnico da EMATER. A parte prática foi realizada à tarde, pelo produtor rural Mauro Martins, em sua propriedade - Húmus São José - na localidade de Olhos D’água.

Em preparação ao II Congresso Gaúcho, a EMATER promoveu o Encontro Municipal de Minhocultura, durante a 8ª FENAMILHO⁶⁸, numa promoção conjunta com a 14ª Coordenadoria Regional de Educação – CRE e Secretaria Municipal de Educação envolvendo diretores, professores, e alunos de escolas municipais, estaduais e particulares. O Objetivo do evento, segundo o técnico⁶⁹, foi “*a participação efetiva das escolas no Congresso Gaúcho, divulgando os trabalhos realizados pelos alunos, principalmente no meio rural em que a EMATER realizou cursos*”. Na oportunidade, houve o lançamento oficial do Congresso com a participação do Prefeito Municipal, Secretário da Agricultura e Presidente dos Sindicato dos trabalhadores Rurais de Santo Ângelo.

O II Congresso Gaúcho de Minhocultura junto com o I Encontro Gaúcho de Minhocultura ocorreram em dezembro de 1997⁷⁰, sob a coordenação do Escritório Municipal da EMATER, tendo, como apoiadores: Universidades⁷¹, a Prefeitura Municipal de Santo

⁶⁴ In: *Tribuna VIP*, AGROBUSINESS, Santo Ângelo, dezembro de 1996.

⁶⁵ O Congresso realizou-se de 11 a 13 de setembro de 1996.

⁶⁶ In: *Jornal A TRIBUNA Regional*, Santo Ângelo, 21 e 22/09/1996, p. 4.

⁶⁷ A Semana do Meio Ambiente ocorreu de 2 a 6 de junho de 1997.

⁶⁸ Feira Nacional do Milho. O Encontro de Minhocultura ocorreu no dia 10 de outubro, no GDF Aparício Borges.

⁶⁹ In: artigo *Jornal A TRIBUNA Regional*, Santo Ângelo, 27 e 28/09/1997, s/p.

⁷⁰ Realizado nos dias 3,4 e 5 de dezembro de 1997.

⁷¹ Universidade Regional Integrada – URI – Campus de Santo Ângelo, Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal de Pelotas.

Ângelo, através das Secretarias Municipais da Educação, Turismo e Agricultura, 14ª DE⁷², APROCOHSA⁷³, Banco do Brasil e Banrisul, SINTARGS⁷⁴ e Escritórios Municipais da EMATER de Entre-Ijuís e Vitória das Missões⁷⁵. A programação era composta por palestras e pôsteres relatando os trabalhos de Minhocultura desenvolvidos por Universidades e pela EMATER. Participaram do evento: minhocultores, professores, técnicos, pesquisadores e alunos de trinta municípios do Estado do Rio Grande do Sul, totalizando 130 pessoas⁷⁶.

Em 1997, a EMATER comemorou 40 anos de atividades em Santo Ângelo. Com o propósito de divulgar o trabalho de Minhocultura no município e apresentar as Comissões de Organização e Apoio ao Congresso, foi elaborado um livreto informativo. Segundo dados apresentados no livreto, desde a sua implantação até o presente ano, o projeto de Minhocultura abrangeu 119 famílias, 15 escolas, 30 professores, 1030 alunos, 20 jovens rurais. Ao analisar a relação das pessoas e instituições envolvidas, constatamos que a vermicompostagem foi adotada tanto por escolas e famílias do meio rural quanto por escolas e famílias pertencentes ao perímetro urbano. Dentre as escolas urbanas, constavam: a Escola Estadual Catarina Lépori, Escola Cenecista Sepé Tiaraju e o Jardim de Infância Bem-Me-Quer⁷⁷.

No que se refere à produção de húmus, os dados apresentam uma proporção de 16,07 toneladas/mês. Deste, 12 toneladas/mês são destinadas para a comercialização e 4 toneladas/mês para consumo nas propriedades e escolas, sendo o húmus utilizado na produção de olerícolas, frutíferas, flores e em áreas experimentais de milho. Além de realizar experiências no cultivo do milho cabe ressaltar, também, a utilização da minhoca na alimentação humana⁷⁸.

No ano de 1998, a EMATER participou da 12ª FENASOJA⁷⁹, apresentando a receita de Bolacha feita com farinha de minhoca. A minhoca a ser utilizada na alimentação humana passa por um processo preparatório que consiste em “alimentá-la por dez dias, com frutas, farelos e farinhas; após, devem ser lavadas abundantemente até sair água limpa e deixadas de molho por 30 minutos em água limpa”⁸⁰. Após esse processo inicial de limpeza, as minhocas

⁷² Delegacia de Ensino, hoje denominada, Coordenadoria Estadual de Educação – CRE.

⁷³ Associação de Produtores de Hortigranjeiros e Produtos Coloniais de Santo Ângelo.

⁷⁴ Sindicato dos Técnicos Agrícolas do Rio Grande do Sul.

⁷⁵ Municípios vizinhos distantes, respectivamente, 9 km e 38 km de Santo Ângelo.

⁷⁶ Conforme Relatório Final do Congresso, elaborado pelo Técnico da EMATER, em 29 de dezembro de 1997.

⁷⁷ Hoje denominada Escola Municipal Infantil Bem-Me-Quer.

⁷⁸ A utilização da minhoca na alimentação humana, foi um projeto apresentado pela professora Ecila Giracca, da Universidade Federal de Santa Maria, durante o II Congresso Gaúcho de Minhocultura.

⁷⁹ Feira Nacional da Soja, que ocorre no Município de Santa Rosa, a 61 km de Santo Ângelo.

⁸⁰ In: *Jornal O Mensageiro*, Santo Ângelo, 25/04/1998, p. 6.

são colocadas, em ‘solução com álcool a 20% para expulsão do líquido celomático, causador do odor desagradável. “Enxaguar e colocar em recipiente com solução de ácido acético a 5%, por mais 3 minutos”⁸¹. Para finalizar o processo, as minhocas são lavadas e colocadas para escorrer em uma peneira para, posteriormente, serem levadas ao forno a 60 graus. Para a obtenção da farinha, as minhocas são trituradas no liquidificador. No Brasil, diferentemente da África e da China que há mais de dois mil anos utilizam a minhoca na alimentação, segundo os jornais da época, os primeiros testes foram feitos pelo Centro de Produções Alternativas do Paraná.

Em termos de município de Santo Ângelo, a produção da farinha de minhoca foi encarada apenas como uma experiência, incentivada pelas pesquisas realizadas pela professora Ercila Giracca da Universidade de Santa Maria, que tinha como projeto a utilização da minhoca como uma alternativa protéica na alimentação humana e mantinha um contato constante com o Escritório Municipal. A experiência não foi levada adiante, segundo o técnico entrevistado, porque *“acreditamos que nós não temos necessidade. Em termos de minhoca para alimentação ainda não... Nós temos muitas outras alternativas mais práticas, mais econômicas aqui, e que não teria essa necessidade.”*

Paralelo a V Jornada de Estudos sobre Interações Ecológicas e Biodiversidade⁸², foi organizado o II Encontro Estadual de Minhocultores, numa promoção da UNIJUÍ⁸³ com o apoio da EMATER/RS. Neste dia, o técnico da EMATER de Santo Ângelo, juntamente com os produtores rurais Maurício Giovelli da Rosa, Pedro Siqueira, Vinícius e Gervásio Fonseca⁸⁴, apresentaram o trabalho de minhocultura desenvolvido nas propriedades rurais.

Como Santo Ângelo se tornou um dos pólos de minhocultura no Estado, levantou-se a possibilidade dos minhocultores locais agregarem-se à Cooperativa Regional de Minhocultores de Carazinho. A proposta foi lançada e discutida no Encontro Regional de Minhocultores, ocorrido no Centro Municipal de Cultura de Santo Ângelo⁸⁵ pelos técnicos da referida Cooperativa.

⁸¹ In: Jornal *Correio do Povo*, Porto Alegre, 14/06/1998, p. 8.

⁸² A Jornada ocorreu de 16 a 19 de setembro de 1998 e o II Encontro aconteceu no dia 16/09.

⁸³ Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

⁸⁴ Residentes nas comunidades de Lajeado do Cerne, Cristo Rei e no município de Entre-Ijuís, respectivamente.

⁸⁵ O encontro ocorreu nos dias 17 e 18 de dezembro de 1998, com a participação de 45 pessoas, entre minhocultores, estudantes, professores e técnicos. Foi uma promoção conjunta da EMATER, 14ª Delegacia de Ensino (DE), Secretarias Municipais da Educação e Agricultura, Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Grupo Jovem Semente e Prefeitura Municipal. Contou com o apoio do Minhocário São Lucas, UFSM, Cooperativa Regional de Minhocultores de Carazinho e Cooperativa Ecos do Verde (Cooperativa de catadores de materiais recicláveis) In: Jornal *O Mensageiro*, Santo Ângelo, 16/12/1998.

Na avaliação do técnico da EMATER, a discussão não avançou no município pelas seguintes razões, as quais eu enumero:

“1º no momento eu acho que não estávamos estruturados para isso, era uma idéia muito nova para nós e não conseguimos trabalhar muito bem a questão da cooperativa; 2º os custos, em termos para agricultores, era um custo um pouco mais elevado, também para o funcionamento da cooperativa. Não era uma cooperativa local; 3º não achamos interessante porque não daria para fazer uma cooperativa específica de minhocultores, mas sim de produtores, em que um projeto seria a minhocultura. O foco principal não era nós termos uma organização em termos de minhocultura, mas de agricultores, em que a minhocultura esteja inserida dentro da propriedade e do processo”.

Na visão do técnico, a minhocultura é mais uma alternativa de produção para a propriedade e, por isso, não pode ser trabalhada como um projeto único e isolado. Nessa perspectiva, buscou-se envolver a Associação de Hortigranjeiros e a Associação de Produtores de Leite, na utilização da adubação orgânica dentro da propriedade.

Outra proposta levantada no Encontro, foi a de elaboração de um projeto de Vermicompostagem do Lixo Urbano do município que, na época, produzia em torno de 28 toneladas⁸⁶ de lixo orgânico por dia. Para tanto, foi constituída uma Comissão Executiva composta pela Prefeitura Municipal, Cooperativa⁸⁷ Ecos do Verde, 14ª CRE, UFSM e, na coordenação, a EMATER. Essa Comissão visitou a UTAR⁸⁸ em Santo Augusto, para conhecer a sua estrutura física, administrativa e operacional, pois se trata de uma usina de transformação do lixo urbano orgânico, por meio da vermicompostagem.

A implantação do projeto de Vermicompostagem, junto ao Depósito Municipal do Lixo, ocorreu no dia 13 de agosto de 1999, com a participação da Comissão Executiva, GET⁸⁹, SMED⁹⁰, STR, Comissão do Meio Ambiente do Conselho Municipal da Saúde e dos alunos das Escolas Municipais de Ensino Fundamental Nossa Senhora dos Navegantes, Nossa Senhora Aparecida e Ensino Fundamental Incompleto Ester Schröder; das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental Sagrada Família, Santo Tomás de Aquino e Escola de Ensino Médio de Buriti, que trouxeram as matrizes de minhocas para serem utilizadas no composto⁹¹.

⁸⁶ Segundo reportagem do Jornal das Missões de 24/12/1998, p. 9.

⁸⁷ Hoje, passou a ser Associação.

⁸⁸ Usina de Reciclagem e Compostagem de Resíduos Sólidos Urbanos Comaterro

⁸⁹ Grupo Especial de Trabalho, responsável pela elaboração do projeto de coleta seletiva do lixo, implantada pela prefeitura no Município.

⁹⁰ Secretaria Municipal de Educação de Santo Ângelo.

⁹¹ In: *Jornal das Missões*, Santo Ângelo, 12/08/1999, p.11.

Três meses após a implantação do projeto, os alunos voltaram ao Lixão Municipal para conferir os resultados da experiência de vermicompostagem. Retornaram para as suas comunidades com sacos de húmus para serem utilizados em jardins, gramados e pomares. Porém, o uso em hortas foi desaconselhado pelo técnico da EMATER e pelo Secretário de Obras, pela presença de metais pesados no lixo orgânico decomposto. Uma amostra do húmus foi enviada, pelo técnico da EMATER, à Universidade Federal de Santa Maria, para ser analisado⁹². Com relação à evolução do projeto no Lixão, o técnico relatou que não houve continuidade, pois o investimento era muito alto, em termos de maquinários. Foi feito um projeto através da UFSM, para a FAPERGS, mas não foi aprovado, e a Prefeitura, na época, considerou que teria um custo muito elevado a instalação do projeto.

O trabalho de minhocultura desenvolvido pela EMATER junto às escolas foi apresentado no I Congresso Brasileiro e III Congresso Gaúcho de Minhocultura, realizado na Universidade Federal de Pelotas⁹³. Além do técnico da EMATER, participaram do Congresso professores representando a 14ª CRE, as Escolas Estaduais Getúlio Vargas e Sagrada Família e o presidente da Cooperativa Ecos do Verde. Ao final do evento, ficou definido que o II Congresso Brasileiro de Minhocultura seria em Santo Ângelo, no ano de 2001.

O I Congresso do Mercosul, II Congresso Brasileiro e IV Congresso Gaúcho de Minhocultura fez parte da programação oficial da 10ª FENAMILHO⁹⁴. O evento foi realizado nos dias 13 e 14 de novembro de 2001, em uma promoção conjunta da ASCAR/RS-EMATER, Prefeitura Municipal de Santo Ângelo e 14ª Coordenadoria Regional de Educação, tendo como local a URI⁹⁵. O Congresso contou com o apoio de várias entidades⁹⁶, totalizando 250 participantes entre agricultores, técnicos, estudantes e professores ligados à área agrícola. Na oportunidade, além de palestras, foram apresentados trabalhos realizados pela EMATER, Produtores, Universidades e Escolas do Rio Grande do Sul. Ao avaliar a importância do

⁹² In: *A TRIBUNA Regional*, Santo Ângelo, 27 e 28/11/1999, p.7.

⁹³ O Congresso foi realizado de 30 de setembro a 1º de outubro de 1999.

⁹⁴ Feira Nacional e Internacional do Milho, ocorrida de 10 a 18/11/2001, em Santo Ângelo.

⁹⁵ Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões.

⁹⁶ Escola Técnica Estadual Guaramano de Guarani das Missões; Escola Técnica Estadual Cruzeiro do Sul de São Luiz Gonzaga; Secretaria Municipal da Agricultura; Secretaria Municipal de Educação; Departamento Estadual de Produção Vegetal; Associação Regional de Reposição Florestal, Sindicato dos Técnicos Agrícolas do Rio Grande do Sul; Associação Conservacionista de Solos de Santo Ângelo; Associação de Produtores de Leite e Gado Leiteiro de Santo Ângelo, 32ª Coordenadoria Regional de Educação; Cooperativa Ecos do Verde; Escola Estadual Getúlio Vargas de Santo Ângelo; Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões; Instituto de Ensino Superior de Santo Ângelo; Universidade Federal de Santa Maria; Universidade Federal de Pelotas; Universidade Federal do Paraná; Federação Brasil, Argentina e Paraguai, PRODUZA; Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Santo Ângelo, EMBRAPA Agrobiologia Itaguaí/RJ; Câmara de Vereadores de Santo Ângelo e Câmara de Dirigentes Lojistas. Dados coletados do Relatório do Evento, elaborado pelo Técnico do Escritório Municipal da EMATER de Santo Ângelo.

evento, o técnico afirma em seu Relatório, que *“Santo Ângelo deu uma contribuição importante ao Congresso, considerando-se a missão da Empresa EMATER/RS-ASCAR de sustentabilidade, produção orgânica e ecológica”*⁹⁷. Dentre as escolas que participaram do evento, o técnico da EMATER faz referência à Escola Estadual Técnica Guaramano, do município de Guarani das Missões, que participou com 90 estudantes. A escola possui o Curso Técnico em Agropecuária e, desde a sua participação no Congresso até hoje, tem um trabalho significativo com Minhocário, utilizando o húmus na Horta Escolar.

A proposta de construção do minhocário para produção do húmus a ser utilizado nas hortas, expandiu rapidamente envolvendo, inicialmente, 120 famílias, 15 das 17 escolas do campo, abrangendo 1030 alunos do ensino fundamental e médio, 30 professores e 20 jovens rurais⁹⁸. No decorrer dos anos esses números foram diminuindo chegando, em 2007, segundo levantamento da EMATER, a 8 escolas e, em torno de 60 a 70 famílias que possuem o trabalho com minhocultura. Perguntado sobre os motivos dessa significativa redução em termos de escolas, o técnico aponta alguns fatos, entre eles o processo de nucleação das escolas do campo. Escolas menores foram fechadas e os alunos, através do transporte escolar, são deslocados para comunidades vizinhas. Para o técnico:

“quando se fecha a escola da comunidade, se perde o vínculo. Eles vão para a escola e voltam. Não tem mais aquele trabalho na comunidade, que facilitava bastante. Perde-se uma importante referência social na comunidade. E o trabalho de minhocultura ou qualquer trabalho na escola é prejudicado”.

Ele cita como exemplo uma escola que, por mais de oito anos, realizava um excelente trabalho de minhocultura e horta escolar e foi fechada após ter sido nucleada.

Outro fator refere-se à dificuldade que algumas escolas têm em manter o minhocário, levando-as a desistirem do projeto. Isso fica evidente na fala da professora entrevistada, referindo-se à Escola Municipal de Ensino Fundamental Esther Shoröeder onde trabalha, na parte da tarde, como Coordenadora Pedagógica. A escola possui horta e foi a primeira a implantar o minhocário, mas parou com o projeto por falta de pessoas que assumissem e colaborassem com a sua manutenção. Para ela, o projeto *“depende muito da colaboração dos alunos, porque só se consegue dar continuidade com a participação de todos. Não adianta só a escola querer, se os pais não colaboram”*. A participação dos pais, nesse sentido, é fundamental, pois são eles que mantêm o minhocário com a doação do esterco.

⁹⁷ Período compreendido pela Administração Democrática e Popular, tendo como Governador do Estado Olívio Dutra (1999 a 2002).

⁹⁸ In: *Jornal do Comércio*, Porto Alegre, 28/09/1998, p. 23.

Com relação à diminuição de famílias que possuem minhocário em suas propriedades, o técnico salienta, em primeiro lugar, que a falta de mão-de-obra é um fator determinante, pois muitos jovens que implantaram o projeto nas propriedades, não se encontram mais residindo no interior e os pais, sozinhos, não conseguem dar conta do trabalho. Em segundo lugar, está a ‘cultura’ do adubo químico, que, segundo ele, *“pela própria conjuntura e sistema que existe, o adubo químico sempre vai predominar, é muito forte e, quem sabe, mais prático.”* Por outro lado, há experiências significativas como a dos agricultores produtores de melão. São mais ou menos 12 famílias que produzem o húmus a ser utilizado como adubo no cultivo deste produto.

No meio urbano, a Escola Estadual de Ensino Médio Getúlio Vargas, serve de referência para outras escolas, pois tem um trabalho denominado ONG Florir e, há muitos anos, produz húmus. A idéia, segundo o técnico é a *“transformação do lixo orgânico, restos de frutas e hortaliças, para não levar ao lixão do município”*. Dentro dessa lógica, ele explica que está sendo iniciado um trabalho de Agricultura Urbana no município envolvendo famílias que recebem auxílio do Programa Bolsa Família, do governo federal. Num primeiro momento, o projeto abrange em torno de 10 famílias. Elas produzem húmus para serem utilizados em seus canteiros de tempero verde e chás.

No último levantamento feito pela EMATER, existe em torno de 20 a 25 famílias no meio urbano que possuem minhocário. Há uma família, residente no Bairro Missões, que se destaca na produção de húmus, pois fabrica cerca de 3 a 4 toneladas de húmus ao mês. O produtor *“transforma todo o esterco que tem do gado de leite e suínos em húmus e comercializa para várias partes, não só do município, mas da região, no estado e em algumas partes do Brasil”*, afirma o técnico entrevistado. Além do aspecto ambiental, no sentido do destino correto do esterco o produtor tem mais uma fonte de renda com a comercialização do húmus.

A prática da vermicompostagem, também, foi trabalhada com os jovens que estudam na Casa Familiar Rural, inaugurada este ano no município de Santo Ângelo, tendo como local as dependências do Seminário da Sagrada Família. Muitos desses jovens, segundo o técnico, construíram o minhocário em sua propriedade e, sendo agricultores, a perspectiva é de que darão continuidade ao projeto.

É importante destacar que o Escritório Municipal da EMATER, desde 1994, possui um minhocário com o propósito de fornecer, gratuitamente, matrizes de minhoca aos agricultores e pessoas interessadas em produzir seu próprio adubo orgânico. Muitos

agricultores se dirigem ao escritório municipal em busca de informações sobre a técnica da vermicompostagem. Além das matrizes, os técnicos fornecem um folder e dão todas as orientações necessárias para a implantação do minhocário.

3.3 O PROJETO DE MINHOCULTURA NAS ESCOLAS ESTADUAIS *SANTO TOMÁS DE AQUINO* E *22 DE MARÇO*

Na sistematização feita anteriormente tracei, de maneira geral, a trajetória do projeto de minhocultura em âmbito municipal. Neste item, busco descrever como o projeto de minhocultura foi implantado nas Escolas Estaduais Santo Tomás de Aquino e 22 de Março, e como o mesmo se encontra atualmente, evidenciando as conquistas e os desafios colocados para a continuidade desta proposta educativa.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental *Santo Tomás de Aquino* está localizada no Distrito de Restinga Seca, distante 12 Km da sede do município de Santo Ângelo Segundo dados da EMATER, a comunidade é formada por 59 famílias, com propriedades que variam entre 0,5 ha a 110 ha, tendo como principais cultivos a soja, o milho, trigo, a produção de leite e pequenos animais para consumo, como suínos e frangos. Em aspectos gerais, a Escola possui um total de 68 alunos, sendo 23 alunos das séries iniciais e 45 alunos das séries finais do ensino fundamental. O corpo docente é formado por 10 educadores. Destes, oito estão em sala de aula, uma exerce a função de diretora e outra atua na coordenação pedagógica. Em termos de funcionários, a escola possui uma merendeira, uma faxineira e uma secretária Neste ano, seguindo as determinações da Secretaria Estadual de Educação, a escola teve um processo de multisseriação, onde foram agrupadas, em uma única sala, as turmas de 1ª e 2ª séries; 3ª e 4ª séries e 5ª e 6ª séries. A 7ª série com 10 alunos e a 8ª série com 15 alunos permaneceram separadas. Com os ajustes, a escola perdeu o professor de Técnicas Agrícolas, por ser contratado, assumindo em seu lugar, nas turmas de 5ª e 6ª série, a professora de Educação Física e na de 7ª e 8ª o professor de Ciências Naturais, que foi o responsável pela implantação do minhocário na escola.

A presença da disciplina de Técnicas Agrícolas no currículo da Escola foi resultado da construção que se deu a partir da Constituinte Escolar⁹⁹, onde as escolas tiveram a oportunidade de elaborar, coletivamente, o seu Projeto Político Pedagógico e reestruturar o Regimento Escolar. Segundo o professor entrevistado, foi feito um longo estudo na escola, com a participação dos pais, alunos e professores, no sentido de “*dar uma identidade mais*

⁹⁹ Movimento coordenado pela Secretaria Estadual de Educação, no Governo de Olívio Dutra (1999-2002)

forte para a escola, como sendo escola do meio rural". A partir desse estudo, foi instituída a disciplina de Técnicas Agrícolas, com duas horas semanais, nas séries finais de ensino fundamental.

O projeto de minhocultura teve início, na escola, no ano de 2002, com o incentivo e apoio do técnico da EMATER, pois *“ele trouxe as matrizes, orientou como nós teríamos que fazer, de vez em quando ele vinha para ver como é que estava”* (professor). O que levou a escola a adotar a vermicompostagem foi que, mesmo sendo cultivada, a horta apresentava uma baixa produtividade, levando a comunidade escolar ao desânimo, e até a cogitar a possibilidade de abandono da atividade. A diretora expressa que, com relação à horta, *“a terra ali era bem seca. Ela era bem mais pobre na época que nós não tínhamos, não usávamos o adubo da minhocultura. E a gente nota a diferença das verduras, quando é colocado esse adubo”*. Nessa perspectiva, a adoção do Projeto de Minhocultura associado à Horta Escolar tem como principal objetivo, *“recuperar o solo com adubação orgânica, utilizando material de fácil obtenção na propriedade rural e desenvolver hábitos alimentares saudáveis na comunidade onde a escola está inserida”*¹⁰⁰.

Na época da implantação do minhocário, o professor de Técnicas Agrícolas envolveu os alunos da 6ª série, na disciplina de Ciências, no processo de construção do mesmo. Ele conta que foi feita uma campanha entre os alunos, onde cada um foi convidado a contribuir com tijolos para a construção do viveiro. Com o viveiro construído foi preparado o substrato para a implantação das matrizes de minhoca, doadas pela EMATER. Passados cinquenta dias o húmus foi retirado e utilizado na horta pela primeira vez.

O professor relata que, por não ter feito um fundo de concreto, o viveiro foi invadido pelas raízes de um pé de abacateiro, que se encontrava nas proximidades. Como era período de férias, as raízes acabaram tomando conta do espaço e sugando os nutrientes, causando a morte das minhocas. Com isso, no início do ano letivo, foi feito o fundo do viveiro, com tijolos e massa, para posterior reposição das minhocas.

A manutenção do minhocário e da horta é realizada, atualmente, pelos alunos das séries finais do ensino fundamental, sob a orientação do professor, na disciplina de Técnicas Agrícolas. A matéria orgânica utilizada na alimentação das minhocas resulta de restos de frutas não cítricas, e excrementos de bovinos doados por agricultores residentes nas proximidades. Após a transformação da matéria orgânica em húmus, os alunos realizam a

¹⁰⁰ Conforme consta no projeto da Escola: Minhocultura X Horta Escolar.

retirada do mesmo através de uma peneira manual. O professor explica que esse processo não é tão simples, pois se tem que evitar a passagem de casulos, que mais tarde poderão eclodir minhocas. Ao utilizar húmus, com casulos, em hortas ou floreiras poderá acontecer que as minhocas, por falta de alimento, comecem a comer as raízes das plantas. Ele citou o caso de um produtor que, ao perceber que as hortaliças estavam murchando, foi e arrancou um pé, e para sua surpresa, encontrou as minhocas no local.

Toda a orientação de como proceder ao retirar o húmus é dada pelos professores aos alunos. Vivenciei isso quando fui observar o trabalho dos alunos no minhocário. Perguntei a eles o que fariam com aquele húmus depois de peneirado. Responderam que iriam deixar no sol por dois ou três dias para matar os casulos que passam pela peneira. Após esse período, eles recolhem o húmus e guardam em lugar seco para ser, posteriormente, utilizado na horta ou pomar. Nesse dia, o professor dividiu os alunos para a execução das tarefas: dois alunos foram peneirar o húmus no minhocário e os demais foram trabalhar na horta, irrigando as hortaliças e capinando os inços. Ao final dos trabalhos, os alunos recolhem os materiais, limpam e guardam-nos.

As séries iniciais do ensino fundamental participam do projeto com ações mais simples como irrigar e limpar os canteiros. Para facilitar o trabalho das crianças, foram adquiridos regadores pequenos de cinco litros. A escola, ao envolver as crianças nesse trabalho, pretende que elas adquiram o gosto pela atividade e exerçam a mesma em casa, pois para o professor, *“um pedacinho ou outro de terra, todos tem, para que eles criem esse hábito de gostarem de lidar e que valorizam essa alimentação. Que a gente sempre diz que a alimentação, a saúde entra pela boca”*.

A fala do professor expressa toda uma preocupação com a criação de hábitos alimentares saudáveis. Associado ao trabalho da produção de alimentos, com adubação orgânica, os professores realizam atividades no sentido de levar os alunos a ter uma alimentação equilibrada, inserindo em suas refeições verduras e frutas. Conforme explicita o mesmo professor: *“A gente tenta mostrar a questão da cor do prato. Quanto mais colorido você comer, melhor. É sinal que você está tendo uma alimentação mais balanceada, mais diversificada. Isso é saúde”*. Nesse aspecto, foi realizado um trabalho interdisciplinar onde foram feitas várias atividades a partir do cálculo do índice da massa corporal dos alunos, analisando, a partir dos índices apresentados, a influência do tipo de alimentação consumida pelos mesmos.

A consolidação de um trabalho voltado para a mudança de hábitos alimentares conta com o apoio da merendeira que há quinze anos trabalha na escola e ajudou no cultivo da horta, antes de ter um técnico agrícola. Perguntada sobre a importância do trabalho que a escola realiza com o minhocário e horta escolar, ela coloca que *“tem muita criança que em casa, não tem uma horta, não sabem, tem coisa que nunca comeram. Nesses tempos tinha couve ali na horta e eu fazia, e eles não sabiam o que era couve, e é uma coisa que é bom, de vitamina e tudo, folha escura”*.

Para ajudar os alunos a consumirem mais legumes e verduras na alimentação, a merendeira usa algumas táticas como bater no liquidificador a cenoura, o tomate, a beterraba e incentiva os alunos na hora de servir o prato, acrescentando a salada. Para ela, o fato de os alunos cultivarem a horta, motiva-os a comerem verduras na merenda. Todo esse trabalho como merendeira teve um ganho pessoal, pois, como ela mesmo afirma, aprendeu a comer beterraba na escola. Muito mais que um lugar de trabalho, a escola, para a merendeira, contribuiu em seu processo formativo, pois há seis anos atrás, frequentou as três últimas séries do ensino fundamental. Como aluna, ela conheceu a técnica da vermicompostagem, participando de todo o processo de produção do húmus e utilização do mesmo na horta. Ela considera importante esse projeto que a escola realiza com os alunos, pois está se trabalhando com uma adubação que *“é tudo mais natural”*.

Quando perguntamos aos alunos o que eles acham de a escola ter adotado o projeto de minhocultura, todos consideram importante porque *“é uma oportunidade de quem não sabe o que é isso, assim, aprender mais e, assim, mostrar para as outras pessoas como é todo o processo”*, respondeu um deles. No caso desse aluno, a família possui quatro hortas, porém não adotou a vermicompostagem. Para adubar a horta eles utilizam folhas do mato e adubos industrializados. O trabalho na horta é de responsabilidade dele, pois como ele mesmo diz, aprendeu a fazer os canteiros na escola, ressaltando a importância da disciplina de Técnicas Agrícolas.

O aluno é proveniente de uma família possuidora de uma propriedade de 137 ha, que tem como principais cultivos a soja, o trigo, o milho, a aveia, o azevém, a mandioca, o feijão e a produção de leite. Ele é filho único e não tem interesse em permanecer morando no interior. Segundo ele, vai tentar achar um *“bom emprego na cidade, pra não ter uma vida tão ruim, tão sofrida, assim pra conseguir as coisas que você quer”*. O pensamento retrata a visão de muitos jovens que vivem no interior, de que na cidade a vida é mais fácil e tranquila, causando um esvaziamento e, conseqüentemente, o envelhecimento no campo. Ao questioná-

lo sobre quem iria administrar a propriedade caso ele fosse trabalhar na cidade, ele não soube responder, pois não havia pensado nisso.

O mesmo não acontece com a aluna entrevistada que considera que no campo há uma maior qualidade de vida, pois *“na cidade não podemos criar, assim, animais como a vaca, o porco. Porque lá é tudo proibido por causa do cheiro, já pra fora a gente tem mais liberdade. A gente pode ter o que quer, porque na cidade não”*. Os pais desta aluna são oriundos de São Miguel das Missões e há cinco anos moram e trabalham como empregados numa propriedade próxima à escola. Quando chegaram, já existia o minhocário e eles deram continuidade ao trabalho que vinha sendo feito há dez anos.

Ao entrevistar a dona da propriedade, constatamos que a implantação do minhocário surgiu após sua participação em um curso realizado pela EMATER em conjunto com o Sindicato Rural, e no II Congresso Gaúcho de Minhocultura, ocorrido em 1997. Ao ser lhe ser perguntado sobre o porquê da adoção da vermicompostagem, a resposta remeteu as suas origens, pois era filha de agrônomo e foi criada em uma propriedade rural. Quando viu a proposta se interessou por se tratar de um adubo orgânico. Na sua propriedade foram construídos dois viveiros com 10 metros de comprimento cada. Com relação às dificuldades na manutenção do minhocário ela afirma que não as têm, pois como possui gado, dispõe do esterco para alimentar as minhocas. O húmus é utilizado na horta, nas flores, nas árvores frutíferas, na produção de pastagens, de mandioca e de milho.

Para o pai da aluna, que trabalha na propriedade, a técnica da vermicompostagem foi uma novidade, pois nunca tinha ouvido falar nesse processo de produção de adubo. Para ele, o trabalho que a escola realiza no minhocário e na horta é muito importante, principalmente para os alunos que não tem a noção de como a técnica funciona, o que não é o caso da filha que já trabalha nisso. A aluna/filha partilha da mesma visão quando diz que o projeto na escola dá oportunidade aos alunos de conhecerem o processo de produção do húmus, para, posteriormente, implantarem em sua casa. E esse aprender na escola traduz-se nas lidas diárias da família ao trabalhar na horta e no minhocário, pois como ela mesma afirma *“se o pai ou a mãe não sabem alguma coisa, a gente ensina, porque a gente aprendeu na escola”*. A fala da aluna aponta o caminho para a escola do meio rural em termos de educação: o de desenvolver um currículo que seja a expressão do trabalho do homem rural, no sentido de propor novas alternativas de produção e de relacionamento do indivíduo com a natureza. Com relação ao futuro, pretende continuar seus estudos em escolas rurais, pois, segundo ela, *“a gente tem contato com a natureza e tem contato com a terra”*.

Ao realizar a pesquisa nas turmas de 7ª e 8ª séries, constatei que, dos 25 alunos, apenas uma possuía o minhocário em casa. Os demais, em sua maioria, cultivam a horta, mas não investiram na produção de húmus. Na análise do professor isso ocorre porque a vermicompostagem “*dá bastante trabalho manual e as pessoas não estão muito disponíveis para fazer isso*”. É mais simples, segundo ele, as pessoas realizarem a compostagem, colocando a matéria orgânica em um lugar para ser decomposta e, posteriormente, ser usada na horta.

Embora a escola realize todo esse trabalho com os alunos, isso não é suficiente para que os mesmos adotem a produção de húmus em suas propriedades. Esse é o grande desafio colocado, hoje, para a escola, segundo a diretora:

“O nosso desafio seria fazer com que ele se tornasse, além da escola,... Chegar para outras pessoas esse adubo. Mas o maior desafio mesmo é a criança se conscientizar de que isso é importante e fazer com que os pais vejam. É um desafio pegar e conscientizar, através da criança, a família”.

No que se refere aos limites do projeto, enquanto prática educativa, a diretora aponta para a dificuldade em manter o minhocário no período de férias. Se a minhoca conseguir sobreviver, o processo continua; em caso contrário buscam-se as matrizes de minhoca para o recomeço dos trabalhos com os alunos. Cada ano é um constante recomeçar.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental **22 de Março** pertence ao Distrito de Cristo Rei, distante 20 km da sede do município. Na comunidade residem 98 famílias e, segundo dados da EMATER, as propriedades rurais ficam na faixa de 0,25 ha a 80 ha de extensão. A produção é baseada no cultivo de soja, trigo, milho, leite, e na criação de pequenos animais, como galinhas e porcos destinados ao consumo familiar. Há, também, uma Agroindústria Familiar de Embutidos, de propriedade da diretora da Escola.

A Escola está localizada ao lado da Igreja e do Salão Comunitário. Possui 15 alunos no total, sendo multisseriada. A 1ª e 2ª série é composta por 7 alunos e é atendida pela professora. A 3ª e 4ª série é formada por 8 alunos e tem como regente a diretora. A escola conta com uma funcionária que faz o serviço de limpeza e merenda. As aulas e as atividades no minhocário e horta acontecem pelo turno da manhã.

O minhocário foi instalado na escola no ano de 2002 com o objetivo de produzir adubo para ser utilizado na horta e no jardim. Como diz a professora, o Projeto de Minhocultura, “*veio atender a uma necessidade que nós tínhamos de ter mais alguma coisa,*

porque nossas plantas não se desenvolviam na escola”. Segundo ela, no primeiro ano de utilização do húmus na horta, obtiveram um bom resultado principalmente no cultivo das verduras, como alface, e das flores.

Para dar início às atividades na escola, as professoras contataram com o apoio do técnico da EMATER que, num primeiro momento, as convidou para realizar uma visita, juntamente com os alunos, na propriedade do agricultor Pedro Siqueira, residente na comunidade, visando mostrar o trabalho de minhocultura que o mesmo vinha desenvolvendo. Conforme a diretora da escola, o convite foi feito pela segunda vez, pois na época da inauguração do minhocário na propriedade, a Escola foi convidada pela EMATER a comparecer. Como os alunos já não eram mais os mesmos acharam interessante realizar a visita para que eles conhecessem o processo.

A visita à propriedade ocorreu em maio e, em outubro os professores reuniram os pais e alunos na escola para assistirem uma palestra com o técnico da EMATER sobre o processo de vermicompostagem. Na seqüência, utilizando uma tubulação de concreto, foi feita a instalação do minhocário. A atividade contou com a presença do agricultor que doou as matrizes de minhoca para a escola. O minhocário funcionou provisoriamente nesse local até março de 2003, quando foi construído o canteiro com tijolos.

A orientação do técnico foi fundamental para o andamento dos trabalhos na escola, desde a produção do húmus até a utilização na horta. A professora evidencia que o mesmo explicou como *“deveria usar depois o húmus, a medida para as plantas, porque nós não tínhamos conhecimento. (...) Todas as plantas têm uma dosagem e foi através da EMATER que a gente teve essa orientação”*. Está registrado no mural da escola, através de fotos, que em maio de 2003, o técnico e a extensionista realizaram, juntamente com os alunos, o plantio de hortaliças, explicando como proceder à adubação com o húmus.

No que diz respeito à repercussão do projeto no que se refere às famílias dos alunos, a diretora lembra que foi um processo gradativo. Os pais foram implantando na medida em que os resultados foram sendo visíveis e, principalmente, porque os alunos se motivaram em construir seu próprio minhocário em casa, produzindo uma adubação mais orgânica. A escola, além do trabalho de orientação, doa as matrizes de minhocas para os alunos que se propõem a cultivar o minhocário. Ao perguntar para um aluno se ele tinha minhocário em casa ele respondeu que sim, fez um *“pequeninho. Daí se eu trouxer algumas minhoquinhas aqui do colégio e levar para casa, nós vamos aumentar.”*

A participação dos pais é muito importante para ajudar na manutenção do minhocário. Quando falta matéria orgânica para colocar no minhocário é feita uma campanha com os alunos e eles trazem. A diretora revela o grau de comprometimento dos pais com relação à educação de seus filhos, ao colocar: *“Às vezes vem o pai. Os pais dos alunos, eles vêm até de trator e deixam ali pra gente uma carretada”*. A participação dos pais não se limita à doação do esterco para minhocário, mas também, no trabalho de manutenção da horta. A diretora revelou que, no início deste ano, uma mãe veio ajudar a fazer os canteiros, pois as crianças são muito pequenas para realizarem esse tipo de trabalho.

O húmus produzido é utilizado na adubação da horta, do jardim e das árvores. O excedente é vendido e o lucro é revertido para as crianças, na compra de materiais escolares, na programação de passeios ou na organização de almoços em datas festivas, como no caso na Semana Farroupilha. A diretora contou que, este ano, eles venderam 100 Kg de húmus para a EMATER e, com o dinheiro arrecadado, levaram os alunos até a FENAMILHO e compraram cachorro-quente e refrigerante para cada um. Para ela, *“não é que a gente tem necessidade de vender, mas já que é eles que cuidam, o adubo é eles que trazem. Então, eu acho que tem que reverter para eles. E eles ficam bem faceiros, porque eles lutam e fazem”*.

O “reverter” para os alunos, afirmado pela diretora, não é apenas encarado como uma recompensa pelo trabalho que os alunos realizam na manutenção do minhocário e da horta, mas, sobretudo, é reconhecer e fazer os alunos entenderem que a gente se educa através do trabalho. Essa compreensão é expressa na fala da aluna de segunda série, quando, ao ser questionada se ela considera importante o trabalho que a escola realiza no minhocário e na horta, ela responde: *“É, porque isso faz parte da vida”*. A ação de trabalhar não é encarada como algo pesado, sofrível, mas condição de vida, que edifica e nos faz ser mais enquanto seres humanos, principalmente quando se tem em vista um projeto de mais longo alcance, um projeto de vida em que o trabalho assume uma dimensão educativa. A fala da professora expressa esse sentido do trabalho ao referir-se que a escola *“tem uma renda extra e que é com o trabalho deles. E isso é muito gratificante, as crianças trabalharem e, depois, ver o lucro, pode-se dizer assim”*.

A cooperação e a formação de lideranças estão presentes na forma de organização do trabalho dos alunos na escola, por influência de um projeto patrocinado pela empresa

fumageira Souza Cruz. Nesse sentido, os alunos foram divididos em duas diretorias¹⁰¹: a do minhocário e a da horta. Cada diretoria é formada por um presidente, um vice-presidente e pelos conselheiros, envolvendo, assim, todos os alunos. A organização dos alunos em comissões tem como objetivo, segundo a diretora, a formação de lideranças: *“É uma liderança que surge ali. Porque se eles aprendem a trabalhar já como líderes na escola, eles vão, depois, na comunidade, ser líderes também”*.

O trabalho na horta é quase diário e ele ocorre antes das aulas ou durante o recreio. Os alunos têm a preocupação em manter a horta irrigada, principalmente em dias quentes. Presenciei a atuação dos mesmos durante minha visita na escola. Na hora do recreio um aluno pegou um regador e foi até a horta molhar as hortaliças. O aluno o qual entrevistei é o presidente da horta. Perguntado sobre qual é a função da equipe que ele coordena, respondeu: *“Nós temos a função de preservar lá e plantar sempre umas verduras. Fazendo canteiros e plantando verduras para ter verduras aqui na escola”*. A fala do aluno expressa um alto grau de comprometimento com a coletividade, pois se eles não preservam ou cultivam a horta, não terão as hortaliças para serem consumidas na merenda.

A diretoria do minhocário tem um trabalho mais efetivo na época de peneirar o húmus. O trabalho é feito no chamado “Dia de Campo”, ou seja, em uma manhã os alunos, sob a coordenação e orientação das professoras, separam o húmus, recolhem e devolvem ao minhocário os casulos e minhocas que por ventura ficam na peneira, acrescentam o esterco e umedecem o canteiro, dando continuidade ao processo. O húmus é posto ao sol e, após três dias, é armazenado para ser utilizado ou vendido posteriormente. Ao participar de um Dia de Campo que, segundo a diretora, adotam essa nomenclatura devido ao fato de que os alunos *“saem a campo para fazerem os trabalhos”*, percebi que todos os alunos se envolvem nas atividades e as executam com entusiasmo e alegria, fazendo do trabalho uma festa. Nesse dia, três grupos estavam em ação. Um grupo trabalhou na coleta do húmus, outro grupo foi capinar e regar os canteiros na horta e, um grupo menor fez a limpeza nos arredores da escola, coletando lixo seco. Terminados os trabalhos, os alunos lavam e recolhem as ferramentas.

A merendeira compreende que o minhocário é muito importante para a escola, pois fornece adubo orgânico a ser utilizado no cultivo da horta. Tudo o que é produzido na horta ela utiliza na elaboração da merenda para os alunos, tornando-a mais nutritiva. Como mãe, ela vê os benefícios que o trabalho da escola está trazendo para os alunos em geral e, em especial,

¹⁰¹ A idéia da diretoria surgiu a partir do Projeto do Clube da Árvore, patrocinado pela Souza Cruz, do qual a escola participou. Uma dos objetivos do Projeto era de que as escolas organizassem uma diretoria para coordenar os trabalhos.

para sua filha, pois, como ela mesma diz, *“minha guria não comia salada de tipo nenhum, e hoje aqui na escola e em casa ela adora salada. Não comia salada. E a comida dela era feijão com arroz e pronto. Ela vê a gente falar que tem que comer verdura, então ela aprendeu a comer salada”*.

O incentivo dado pela merendeira, ajudou na mudança de hábitos alimentares dos alunos, confirmando que a educação não ocorre apenas nas aulas de ciências, matemática, português, mas vai além, adentrando ao simples fato de produzir e servir o alimento.

O projeto realizado pela escola repercutiu positivamente na vida dos alunos. Encontrei um exemplo concreto ao visitar uma família da comunidade, que implantou o minhocário em 2005, por iniciativa do filho que frequentou, até o ano passado, a escola e exercia a função de presidente do minhocário. Ele conta com a ajuda da irmã, que está na segunda série e participa da diretoria do minhocário e foi minha entrevistada. Questionado sobre o que o levou a implantar o minhocário ele respondeu: *“Eu tinha no colégio o minhocário, que era da professora S, e daí, um dia eu pensei ‘vou fazer um minhocário lá em casa’. Daí, eu peguei de lá, eu trouxe um potinho de minhocas e botei dentro do minhocário”*. Para o minhocário ele utilizou uma tubulação de concreto e as minhocas ele alimenta com esterco e folhas de verduras.

É interessante salientar que, ao visitar a propriedade acompanhada pela diretora, fomos recebidas pelas crianças, que já estavam nos aguardando. O pai, sabendo da nossa visita, foi buscar o menino na outra escola, pois o mesmo tinha atividades na parte da tarde. Como é o menino que o cuida do minhocário, os pais deram a responsabilidade para ele de nos receber e explicar o trabalho que vem fazendo. A tia que mora perto nos acompanhou durante a visita.

O trabalho no minhocário possui toda uma organização por parte do aluno. Isso é evidenciado no simples fato de que há um controle do tempo para a retirada do húmus. Ao assistirmos a demonstração sobre o minhocário percebemos que ele tinha uma data registrada na parede de concreto – 10/10/2007. Ao perguntar o significado da data, o aluno nos falou que era o dia marcado para peneirar o húmus. Para auxiliar o filho no trabalho de extração do húmus, pois muitas vezes os adultos não têm tempo de ajudar, a mãe criou um mecanismo que consiste em colocar a peneira sobre uma pequena churrasqueira de metal e, sob a peneira, um pedaço de cano. O cano ajuda a rolar a peneira, fazendo com que o húmus caia dentro da churrasqueira. O chão é forrado com uma lona plástica, pois se parte do húmus cair no chão, fica fácil de recolher.

O húmus produzido é utilizado na horta e nas flores. No ano passado, segundo a tia, utilizaram húmus na plantação de melancia e os resultados foram ótimos, pois, como ela mesma expressou: *“Deu melancia de montão”*. Ao visitar a horta, os alunos nos mostraram dois canteiros de moranguinhos, onde em um foi utilizado o húmus e no outro não, devido à falta do adubo na época do plantio. Perguntei se havia diferença entre os canteiros. O menino mostrou a diferença de tamanho dos frutos e a menina salientou que no canteiro com húmus as folhas são maiores e mais claras.

Com relação à utilização de adubo químico, a tia disse que *“não gosta de adubo químico na horta. Para mim parece que queima. Com o sol parece que queima até com o adubo orgânico. Tu vai botar adubo químico até na roça, já no solo, assim, parece que queima tudo”*. Nessa perspectiva, o húmus vem a ser uma alternativa viável de adubação, pois além de ser natural, produz bons resultados no que diz respeito à qualidade e quantidade das frutas e verduras.

Ao ser perguntada sobre os limites ou dificuldades encontradas na manutenção do projeto na escola, a diretora, aponta que, além da necessária colaboração dos pais no que se refere à doação da matéria orgânica, existe o desafio do trabalho no “Dia de Campo”, por ser uma atividade diferenciada: *“Uma coisa é tu estar dando aula e outra coisa é tu ir lá junto com eles, organizar, cuidar para eles não se machucarem. É um compromisso, mas eu acho que é muito vantajoso, porque a criança está em contato com o mundo deles.”* Mas, o maior desafio apontado pela diretora, extrapola os limites da atividade prática. Está relacionado ao fato de trabalhar no sentido de mudar a lógica dominante de que a vida na cidade é melhor. Por isso ela coloca que *“não estamos ensinando para eles coisas da cidade (...). Então, o desafio que a gente tem é propor um trabalho para eles já gostarem do trabalho de campo.”*

A professora, seguindo a mesma linha de pensamento, ressalta que o maior objetivo delas é fazer com que as crianças *“permaneçam no meio rural”*, que elas compreendam que é possível fazer uma fonte de renda a partir da horta e da produção de húmus. Mas, mesmo com todo o trabalho desenvolvido pela escola, nem todas as crianças possuem minhocário em casa. Na análise das professoras isso ocorre por dois motivos: é um trabalho que exige dedicação e, muitas vezes, faltam pessoas para realizá-lo e, em segundo lugar, há ausência de um espaço adequado e de adubo para a alimentação das minhocas. Muitos alunos levaram as matrizes de minhoca e colocaram em caixas de madeira. A falta de lugar apropriado associado à ausência de alimento fez com que as minhocas *“fugissem”*, levando os alunos à desistência da prática.

O trabalho com minhocultura, além de proporcionar aos alunos o conhecimento de uma técnica de adubação orgânica, traz outro aprendizado: *“Eu aprendi que, quem quiser fazer esse húmus tem que ter bastante força de vontade, por causa que o húmus dá um pouco de trabalho, mas é muito bom ter, assim, para todo mundo. Às vezes, a gente pode até vender”*. O aprendizado ao qual o aluno faz referência é o aprendizado da vida que se constrói através da experiência. Esse aprendizado não se encontra nos livros, porque ele é fruto da ação e da reflexão sobre a ação, como já nos apontava Paulo Freire na obra anteriormente analisada. A produção de húmus levou os alunos a perceberem que todo o trabalho, para alcançar bons frutos, exige determinação, persistência e comprometimento.

O projeto de minhocultura não acontece de forma isolada, faz parte de um conjunto de ações e reflexões que acontece no interior das escolas, tendo em vista contribuir para a formação de sujeitos autônomos e construtores de um desenvolvimento que seja ecológico, econômico e socialmente sustentável.

CONCLUSÃO

Ao finalizar minha pesquisa onde procuro analisar as aprendizagens construídas na relação EMATER e Comunidade Escolar a partir do Projeto de Minhocultura desenvolvido junto às escolas rurais, vejo reafirmado o caráter educativo da extensão rural no processo de formação do agricultor familiar. Esse caráter educativo que, num primeiro momento, assumiu um discurso difusionista visando atender as exigências do processo de modernização da agricultura e inserir o agricultor na lógica do mercado, deu-se através da adoção de uma metodologia persuasiva e autoritária, característica de uma educação, definida por Paulo Freire (1982) como “bancária”.

A crítica de Freire ao extensionismo, em seu livro *Extensão ou Comunicação?*, serviu como referência para o movimento que ficou conhecido como *Repensar da Extensão Rural*, ocorrido na década de 1980. Com o repensar, a prática educativa ganha novos contornos, tendo como fundamento os princípios da pedagogia de Freire, ou seja, a extensão passou a adotar metodologias que propiciassem a participação ativa dos agricultores, tendo como principal ferramenta o diálogo e a partilha de saberes. O ideário de uma extensão rural que tivesse um caráter educativo e transformador, baseado em metodologias participativas e nos princípios da Agroecologia, foi amplamente difundido no período compreendido entre 1999 a 2002¹⁰², através de cursos de formação destinados aos funcionários da empresa.

A adoção de uma prática educativa problematizadora e dialógica, própria de um “agrônomo-educador” ou do “educador crítico, progressista”, é um dos principais desafios colocados para os extensionistas em seu trabalho com o público assistido. A questão está em assumir ou não esse desafio, pois o que move as pessoas são as suas convicções e concepções.

¹⁰² Este período compreende a gestão do Governo Democrático e Popular – Olívio Dutra/Miguel Rosseto. A diretoria da EMATER tinha como Presidente o Engº Agrônomo Lino de David, pelo Diretor Técnico Engº Agrônomo Francisco Roberto Caporal e pelo diretor Administrativo Nilton Pinho de Bem. Ambos os diretores são funcionários da empresa.

O extensionista que concebe o ato de ensinar, não como um processo de transferir conhecimento, mas de proporcionar condições para que o aprendizado ocorra, assume um papel de mediador ou de facilitador. No caso do projeto da Minhocultura, o técnico assumiu o papel de facilitador na medida em que propiciou as condições para que o projeto fosse colocado em prática nas escolas, através da orientação técnica, fornecimento de matrizes de minhoca, acompanhamento *in loco* e na comercialização do húmus.

Como os atos de ensinar e de aprender não estão dissociados, pois aprendemos com Freire (1996, p.25) que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” me proponho evidenciar as aprendizagens resultantes da relação do técnico com a comunidade escolar a partir da prática da minhocultura, que foi nosso objeto de estudo.

O primeiro aprendizado que considero importante ressaltar foi o “**aprendizado da escuta**”. Escuta, por parte do técnico à demanda do agricultor familiar em conhecer a prática da vermicompostagem, fato esse que originou o Projeto de Minhocultura. Num segundo momento, estive atento às necessidades dos professores envolvidos no projeto “Educação para o meio Rural, uma proposta de mudança”, por um trabalho mais concreto, a partir dos temas abordados. A partir da demanda dos professores, cria-se o “Dia de Campo”, proporcionando o envolvimento de toda a comunidade escolar e a integração das escolas do meio rural. Saber escutar é condição para o diálogo, pois como afirma Freire (1996, p.127) “é *escutando* que aprendemos a falar *com*”. No caso, não haveria o diálogo construtivo se o técnico não ouvisse as sugestões apontadas pelos professores no sentido de propor uma metodologia que evidenciasse o trabalho das famílias pertencentes à comunidade onde a escola está inserida e, dos pais, na discussão dos temas a serem discutidos nos núcleos de estudos.

O Dia de Campo na escola já teve cinco edições e, a cada edição, são abordados temas e projetos desenvolvidos na escola como a minhocultura, horta escolar, alimentação, preservação do meio ambiente. Os temas são preparados e apresentados pelos alunos, pais e professores. Vivenciei um Dia de Campo onde em uma das estações foi tratado o tema sobre a cultura do milho. A criança e seu pai nos deram uma “aula” de como é cultivado o milho, os tipos de sementes usadas e pratos típicos feitos com farinha de milho. Nesse trabalho, como expressa o técnico, seu papel é o de “assessorar tecnicamente”. Assumindo uma postura de facilitador, o técnico contribui para o “**aprendizado da autonomia**”, pois são os alunos que pesquisam e passam as informações e orientações acerca do assunto. Vendo o envolvimento dos alunos no Dia de Campo o técnico conclui que “*as coisas avançam bem mais do que a*

gente percebe. Os resultados, num primeiro momento não são muito palpáveis, mas a gente percebe um avanço, uma mobilização, uma organização na escola bem interessante”.

Com relação ao projeto de minhocultura e horta escolar, o aprendizado da autonomia se manifesta nas ações independentes dos alunos, como por exemplo, montar o seu próprio minhocário em casa e cuidá-lo; no fato de, na hora do recreio, tirar um tempinho para cuidar da manutenção da horta e do minhocário sem ser solicitado pelos professores e, em termos de direção e professores, no assumir a continuidade do projeto, sem a participação constante do técnico. Como expressa a diretora da escola 22 de Março *“as dicas todas ele (o técnico) deu para nós, e nós só tinha que trabalhar como estamos até hoje. A gente não deixa o projeto cair”.*

A fala da diretora nos remete ao **“aprendizado do/no trabalho”**. Aprendizado esse que é a base da constituição da pessoa humana, pois é através do trabalho que o sujeito estabelece um conjunto de relações sociais, políticas e econômicas entre si e com a natureza. Nesse sentido o trabalho pode ser sinônimo de alienação ou libertação. O trabalho que aliena é aquele onde, basicamente, o produto é separado do produtor, resultando no processo de dominação do homem sobre o homem e deste sobre a natureza no sentido da acumulação dos bens materiais e na exploração ilimitada dos recursos naturais. A transformação do trabalho humano em mercadoria gera um processo de desumanização, de “coisificação”, pois do trabalhador são cobradas a eficiência e a produtividade, muitas vezes em condições precárias de trabalho e mínimas de sobrevivência. Do fruto de seu labor, na maioria das vezes, o trabalhador não tem acesso. Quando tem acesso, no caso do agricultor familiar, a comercialização – valor e condições de chegar ao mercado – é determinada de fora dele, de modo que o trabalho incorporado no produto não é contabilizado na formulação do valor a ser cobrado do comerciante que irá revendê-lo. Contrapondo-se a essa lógica, o trabalho pode assumir um caráter de libertação na medida em que ele gera vida e condições materiais de existência. Nesse caso, as relações de respeito e cooperação fundamentam a produção para a subsistência e não para a acumulação.

O trabalho que os alunos desenvolvem junto ao minhocário e à horta escolar, de forma cooperativa e organizada possibilita-os, não somente o conhecimento técnico de uma nova forma de adubação ou produção, mas os instrumentaliza para o estabelecimento de uma relação mais respeitosa com o meio ambiente, no sentido de preservação dos recursos naturais. A venda do húmus é apresentada como uma alternativa de renda, no sentido de

viabilizar economicamente as famílias que tiram o sustento da terra e que estão à mercê das intempéries do tempo e da regulação dos preços de seus produtos.

O caráter educativo do trabalho se evidencia no estímulo à melhoria da qualidade de vida através do consumo de alimentos mais nutritivos e diversificados, valorizando a gastronomia e a cultura local. Nesse aspecto saliento a ação educativa das merendeiras, não apenas no preparo dos alimentos, mas no estímulo ao consumo do mesmo pelos alunos, e na colaboração com a separação do lixo orgânico a ser utilizado na composteira e no minhocário da escola.

Como todo o ato educativo possui uma intencionalidade, o objetivo maior das escolas ao desenvolverem o projeto de minhocultura com os alunos é conscientizá-los de que é possível ter qualidade de vida, trabalhando no meio rural. Para a professora da escola 22 de Março, *“o êxodo rural está muito grande e a gente queria, pelo menos, que tivesse outras alternativas. Que o meio rural investisse em horta, nas hortaliças. Também é uma fonte de renda, se for bem trabalhada”*. Os professores estão preocupados em mudar a lógica, presente nas falas dos alunos, de que a vida na cidade é melhor, pois possibilita o acesso a um emprego. Esse é o grande desafio colocado aos educadores comprometidos com a construção de um projeto de educação que seja a expressão do trabalho e da cultura do homem rural. Um desafio que só se consegue vencer através da organização e do trabalho coletivo.

O **“aprendizado do trabalho coletivo”** se reflete, em nível de escola, na organização dos alunos em equipes para trabalhar no minhocário, na horta, no jardim e no bosque, no planejamento e execução do Dia de Campo e no trabalho integrado das merendeiras. O trabalho coletivo é de fundamental importância, pois dele depende a continuidade e expansão do Projeto. Para o técnico da EMATER, *“não dá para trabalhar, como se percebeu, isoladamente. Não se avança”*. Para ele o Projeto de Minhocultura deve integrar-se a uma proposta de desenvolvimento que vislumbre os aspectos ambiental, econômico e de sustentabilidade. Por isso, além dos Clubes de Mães e das escolas, a EMATER está buscando realizar um trabalho integrado com o Departamento Municipal do Meio Ambiente, no sentido de potencializar ações em favor da preservação do nosso habitat natural, incluindo a proposta de vermicompostagem.

A produção de húmus como alternativa de renda se dá de duas maneiras: de forma direta, na produção em grande escala para a venda e, de forma indireta, como adubo orgânico, nas plantações de melão e de hortifrutigranjeiros. Esse ano ocorreu o V Festival do Melão, na comunidade de Ilha Grande. O produto é comercializado diretamente pelo produtor em feiras

e vendido para os mercados do município. Tendo o exemplo do melão, a EMATER local, o Clube de Mães e o Núcleo Comunitário do Distrito Ressaca do Buriti, estão promovendo, o 2º Festival da Mandioca. Segundo o técnico, no município existem cerca de mil hectares de mandioca, com produção média de 15 toneladas/ha. O objetivo do Festival é colocar em evidência a potencialidade desse produto no sentido de que os agricultores locais assumam o papel de fornecedores diretos de mandioca para o município, pois a que é vendida, hoje, no mercado, é proveniente da cidade de Humaitá. Iniciativas como essas visam promover o desenvolvimento e o fortalecimento da agricultura local, principalmente porque se torna uma alternativa à monocultura da soja, por seu baixo custo de produção.

Enquanto proposta alternativa, o Projeto de Minhocultura surgiu com o propósito de oferecer aos agricultores familiares uma adubação orgânica que tivesse um baixo custo de produção e pouco exigente em termos de mão-de-obra, bem como, dar um destino correto aos dejetos de animais na propriedade. Para atingir esse objetivo o técnico contou com a colaboração dos Clubes de Mães e, principalmente das escolas do meio rural que viam no projeto uma ótima oportunidade de dar uma formação voltada para a realidade do homem rural. O projeto teve visibilidade e repercussão, sendo adotado tanto em escolas e famílias do meio rural quanto do meio urbano. Com o passar dos anos, houve uma redução significativa de famílias e escolas que deram continuidade ao Projeto. Ao procurar as causas que levaram a essa diminuição, a resposta foi uma só: os agricultores acham que é mais fácil comprar o adubo químico e aplicar na lavoura, pois a produção de húmus exige cuidado em sua manutenção e a mão-de-obra familiar é escassa.

Com relação à diminuição das famílias ou até mesmo a não adoção da proposta pelas mesmas, fica reiterada a lógica capitalista de produção baseada na monocultura, e, como consequência, o consumo dos insumos agrícolas relacionado a ela. Sabe-se que com a transgenia a dependência dos agricultores se tornou ainda maior, pois o pacote vem completo: sementes, fertilizantes, agrotóxicos. Mudar essa lógica que contradiz o discurso da precaução e da produção ecológica não é tão simples, pois no agricultor está incutida a idéia de que se produz mais e melhor com a utilização dos insumos disponíveis no mercado.

Para as empresas multinacionais que detém o domínio das sementes e dos insumos pouco importa os malefícios à saúde humana e ao meio ambiente causados pelo uso indiscriminado de agrotóxicos. O que importa é quanto de lucro terão com a venda e quantos produtores estarão subordinados as suas regras de mercado. Regras essas que, para muitos agricultores familiares, levam à insustentabilidade, ou seja, acabam por fazê-los perder a terra

para as dívidas contraídas para financiar a produção. Não há como competir com grandes proprietários de terra que dispõem de recursos financeiros e materiais para elevar o seu índice de produtividade.

Todo o trabalho educativo de educação ambiental desenvolvido nas escolas, associado aos bons resultados obtidos em termos de produtividade, tais como: a utilização do húmus; o destino correto dados aos dejetos na propriedade; a possibilidade de uma alternativa de renda ao produtor; a evidente redução de gastos e a autonomia econômica por não comprar insumos externos à propriedade, tudo isso que contribui para diminuir a dependência com relação às empresas produtoras de fertilizantes não têm sido suficiente para convencer os agricultores a substituírem o adubo químico pelo orgânico.

Paralela à cultura dos insumos à que estão subordinados os agricultores, outro elemento a considerar é a falta de mão-de-obra familiar. É cada vez mais crescente o número de jovens que deixam a agricultura para estudar e trabalhar na cidade, ou por falta de perspectivas concretas de continuidade no meio rural até porque a propriedade dos pais é pequena, ou por achar que a vida na cidade é melhor.

Com a pesquisa constatei que as crianças e jovens, influenciados pelo trabalho que a escola desenvolve junto ao minhocário, são as que implantam e cuidam do minhocário em casa. Na medida em que eles, gradativamente, saem para estudar ou trabalhar, o trabalho com a minhocultura se torna inviável. Essa realidade preocupa tanto os professores quanto o técnico, pois, de certa forma, se sentem impotentes diante do esvaziamento que está ocorrendo no meio rural. Diante disso, apresenta-se um outro desafio: o de se trabalhar com os jovens e seus pais a questão da sucessão familiar, pois muitas vezes, o jovem tem vontade de mudar a lógica produtiva adotada pela família e sente que os pais não lhe dão abertura e incentivo para colocar suas idéias em prática. Por outro lado, o jovem não pode desconsiderar os saberes oriundos da experiência de seus pais. Como expressa o professor da escola Santo Tomás de Aquino *“A gente sabe que é, talvez, fazendo diferente do que o pai fez. Não tudo. Tem que aproveitar a experiência do pai, claro. Não vai dizer ao pai que tem que ser tudo diferente, (...) daí vai quebrar também. Na verdade tem que haver um misto aí, tem que haver o conhecimento de como fazer e ocupar a experiência”*. O professor orienta os jovens alunos no sentido deles compreenderem que a mudança é um processo gradativo e que o ponto de partida é o que existe na propriedade. Para ele, somente com o olhar voltado para a realidade é que o jovem irá planejar as ações futuras.

Com relação às escolas, constatei que a redução se deve ao processo de nucleação que vem sendo implantado, paulatinamente, pelos governos tanto da esfera municipal como estadual. Com a nucleação, o trabalho com vermicompostagem de certa maneira fica comprometido, pois a escola que é considerada um centro formativo de referência, deixa de existir na comunidade e, com ela, a história construída pelas pessoas que por ela passaram. Mesmo os alunos estudando em escolas rurais vizinhas, o vínculo direto com as famílias, fundamental para a consolidação de um trabalho efetivo em termos de preservação de saberes e valores locais, específicos de cada comunidade, pode sofrer um processo de perda.

Para que o vínculo entre a família e a escola não seja afetado por esse processo caberá à direção, professores e demais membros da comunidade escolar um esforço significativo em planejar as suas ações educativas a partir de uma visão mais ampla do que seja a “comunidade” onde a escola está inserida, sem que se percam as características locais específicas. Daí a necessidade de se “pensar globalmente e agir localmente”, no sentido de construir uma proposta educativa onde estejam contempladas, em nível local o trabalho, os valores, as crenças, as lutas e os saberes dos agricultores, sem perder de vista a realidade global, através do conhecimento das inovações técnico-científicas, da problemática ambiental, das lutas em torno da igualdade de direitos, dos interesses que permeiam os conflitos e acordos entre nações, enfim, fazer uma leitura crítica da situação social, política e econômica a que estamos submetidos.

Ao educador progressista cabe a tarefa de desvelar a realidade e expor as suas contradições no sentido de levar o aluno a analisar criticamente, por exemplo, os motivos que levam empresas fumageiras, como a Souza Cruz, a desenvolverem projetos como o Clube da Árvore, disponibilizando sementes de árvores nativas para reflorestamento. Em nossa região, muitas famílias de agricultores passaram a produzir fumo como alternativa ao cultivo da soja. As empresas fumageiras dão as sementes, a orientação técnica e a garantia de compra. O produto tem destino certo, porém, na hora da venda, o preço é de acordo com os padrões de qualidade estipulados pelas indústrias. Diante de tal fato, a lógica da dependência continua com o agravante de que o agricultor está fortalecendo um mercado de vício e morte, pois estão comprovados cientificamente os danos que o cigarro e a produção do fumo causam à saúde humana.

Ao analisar a prática desenvolvida até o momento com o projeto de minhocultura, o técnico da EMATER tem presente os limites de sua ação na medida em que percebe a impossibilidade de acompanhar mais de perto os avanços e dificuldades na execução e

continuidade do mesmo. Ele aponta como principal fator limitante a falta de tempo, pelos inúmeros programas e projetos que precisa desempenhar enquanto EMATER. Diante de tal problema, ele visualiza a necessidade de “repensar as metodologias que estamos utilizando para esse programa”. No sentido de pensar estratégias mais abrangentes de acompanhamento e divulgação do Projeto, a solução vislumbrada é procurar integrar a minhocultura a outras ações e projetos desenvolvidos no município. Ações essas planejadas pelo Conselho Municipal de Desenvolvimento Agropecuário, do qual a EMATER participa.

Toda a atividade humana é permeada de limites e contradições. O Projeto de Minhocultura, durante esses catorze anos de existência, tem mostrado que os limites e as contradições foram insignificantes diante dos obstáculos vencidos e das conquistas celebradas pelo coletivo de sujeitos envolvidos: técnico, professores, diretoras, merendeiras, pais e alunos.

O projeto de minhocultura, enquanto proposta educativa aponta para uma nova forma de ser-se humano e de se relacionar com a natureza. O trabalho com as minhocas proporciona às crianças e jovens um aprendizado que não se encontra nos livros: o da convivência amistosa e respeitosa com o ambiente natural, que, para elas, é sinônimo de “vida”. Para os educadores – professores e técnico – o aprendizado maior consiste em compreender que a “mudança é difícil, mas é possível”. A perspectiva da esperança, apontada pelo educador Paulo Freire, se confirma na fala do professor da escola Santo Tomás de Aquino ao se referir ao papel do educador num processo de mudança:

“Nosso papel de educador é semear. Não precisa colher amanhã ou depois. Não pode ter pressa. A gente não pode desanimar. Não pode ser imediatista. Como educador, a gente não pode ser imediatista. Se tu achas que está pisando no lugar certo, pise, continue, semeie, semeie, atire a semente. Às vezes cai numa terra dura, mas a chuva leva e leva lá num lugar de terra bem fértil. Que tu nem pensou que poderia chegar lá. Então, acho que é isso que o educador tem que ter: sempre semear sem se preocupar se a colheita é para o final de bimestre, do trimestre ou do ano. Acho que se for bem semeada, ela vai produzir, mais dia ou menos dia. Então, são esses pequenos retornos que motivam a gente”.

A “pedagogia da esperança” retratada na fala do professor é o combustível que alimenta a caminhada daqueles que acreditam que é possível construir um projeto de desenvolvimento e de sociedade onde a vida seja concebida como o bem maior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREOLA, Balduino Antônio. Educação, cultura e desenvolvimento do campo: diferentes olhares. In: *Diálogo*. Canoas, RS: Centro Universitário La Salle, 2005.

ARROYO, Miguel G. Prefácio In: *Por uma educação básica do campo*. Edgar Jorge Kolling, Ir. Nery e Mônica C. Molina (Org.). Brasília: Ed. UnB, 1999.

ARROYO, Miguel, G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica C. (Org). *Por uma educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BECKER, Dinizar Fermiano (Org). *Desenvolvimento Sustentável: necessidade e/ou possibilidade?* 4 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.

BOF, Alvana Maria (Org.) *A Educação no Brasil Rural*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BOMENY, Helena. *Os Intelectuais da Educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

CALAZANS, Maria Julieta C. Para compreender a educação do estado no meio rural – traços de uma trajetória In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria N. (Org.). *Educação e Escola no Campo*. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. *Projeto Popular e escolas do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2002. Coleção Por uma educação Básica do Campo, nº 3.

CAPORAL, Francisco Roberto. As bases para a Extensão Rural do Futuro: caminhos possíveis no Rio Grande do Sul. In: CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. *Agroecologia e Extensão Rural: contribuições para a promoção de desenvolvimento rural sustentável*. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

_____. Superando a Revolução Verde: A Transição Agroecológica no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. In: CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. *Agroecologia e Extensão Rural: contribuições para a promoção de desenvolvimento rural sustentável*. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

CARNOY, Martin. *Educação, Economia e Estado – base e superestrutura: relações e mediações*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

_____. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTABEBER, José Antônio. Transição Agroecológica: do Produtivismo à Ecologização. In: CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. *Agroecologia e Extensão Rural: contribuições para a promoção de desenvolvimento rural sustentável*. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Educação na cidade*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Extensão ou comunicação?* 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. *À sombra desta mangueira*. 5 ed. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. *Os (Des)caminhos do meio ambiente*. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRITTI, Silvana M. *Educação Rural e Capitalismo*. Passo Fundo: UPF, 2003.

GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

GUTERRES, Ivani (Org.). *Agroecologia Militante: contribuições de Enio Guterres*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

JANTSCH, Ari Paulo. *Pequeno (ainda) agricultor e racionalidade educativa*. Florianópolis: Núcleo de Publicações (UFSC/CED), 2001.

JARA, Carlos Julio. *A sustentabilidade do desenvolvimento local: desafios de um processo em construção*. Brasília: Instituto Interamericano de cooperação para a Agricultura (IICA): Recife: Secretaria do Planejamento do Estado de Pernambuco-Seplan, 1998.

JESUS, Sônia Meire S. A. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos de Azevedo de (Org.). *Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5.

- KOLLING, Edgar Jorge; Ir. NERY – FSC; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação básica do campo*. Brasília/DF: Peres Gráfica Ed. 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 1.
- LEITE, Sérgio Celani. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LORIERI, Marcos Antônio. *Filosofia: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002. (Docência em formação).
- MARIN, Joel Orlando; ROSSATO, Ricardo. A Educação Extensionista: uma abordagem gramsciana. In: *INTER.AÇÃO*. Goiânia: UFG – Jan/Dez, 1995 (p.39-56).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD*. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2004.
- MOLINA, Mônica C. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia Meire S. A. *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional ‘por uma Educação do Campo, 2004.
- NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- PAIVA, Vanilda. *História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- QUEDA, Ariovaldo & SZMRECSÁNYI, Tomás. *Vida Rural e Mudança Social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida dos Santos (Coord.). *Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004, p. 48.
- RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da Autonomia: análise da assistência técnica a agricultores assentados. In: *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte: Revista do NETE – Jan/Jun 2001- nº8, (p 133-161).
- _____. Uma escola básica do campo como condição estratégica para o desenvolvimento sustentável. In: Conferência Estadual Por uma Educação Básica do Campo. *Caderno Temático*. Porto Alegre/RS. SE/RS, p. 50 – 58, 2002.
- RUSCHEINKY, Aloísio; COSTA, Adriane Lobo. A Educação Ambiental a partir de Paulo Freire. In: RUSCHEINKY, Aloísio (Org). *Educação Ambiental: abordagens múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 13 ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, José Graziano da. *Tecnologia e agricultura familiar*. 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

SOARES, Edla de A.L. Relatório. In: Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD*. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. 2003.

SOFFIATI, Arthur. Fundamentos filosóficos e históricos para o exercício da ecocidadania e da ecoeducação. In: LOUREIRO, Carlos Frederico; LAYRARGUES Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs). *Repensando o espaço da cidadania*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SPEYER, Anne Marie. *Educação e Campesinato: uma educação para o homem rural*. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

SZMRECSÁNYI, Tomás; QUEDA, Oriowaldo (Org). *Vida Rural e Mudança Social*. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

ZAPATA, Tânia. Desenvolvimento Territorial Endógeno - Conceitos, dimensões e estratégias In: ZAPATA, Tânia. *Desenvolvimento territorial à distância*. Florianópolis: SEaD/UFSC, 2007. Disponível em arquivo eletrônico.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisa “*Práxis educativa para a formação do agricultor familiar: um estudo da prática da Minhocultura em escolas rurais do município de Santo Ângelo/RS*” tem por tema “A Minhocultura como mediação educativa para a formação do agricultor familiar” e por objetivo geral: “Analisar o trabalho de extensão realizado pelos técnicos da EMATER junto às escolas do campo, da rede estadual de ensino de Santo Ângelo, tendo em vista identificar os aprendizados construídos na relação entre a EMATER e a Comunidade Escolar, a partir do Projeto de Minhocultura”. Trata-se de uma dissertação como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. A coleta de informações será realizada no mês de setembro.

O estudo, que privilegiará a abordagem qualitativa, será efetuado através de visitas ao local, observações, anotações, conversas informais, coleta e análise de documentos, aplicação de questionários e entrevistas.

As pessoas – sujeitos da pesquisa – serão convidadas a fornecer informações a respeito do tema e do objetivo acima propostos. Ressalta-se que a realidade poderá ser filmada, fotografada, observada e as entrevistas serão gravadas.

O material coletado será de uso exclusivo da pesquisadora, sendo utilizado com a única finalidade de fornecer elementos para a realização da dissertação e dos artigos e comunicações que dela resultem.

Durante o processo em curso, e mesmo da escrita da dissertação será assegurada a confidencialidade dos dados e das informações que possibilitem a identificação dos participantes da pesquisa. Os participantes, no entanto, serão consultados, pois, se assim o desejarem, suas identidades serão reveladas na escrita do texto da dissertação. Para isso deverão manifestar sua vontade à pesquisadora quando da assinatura deste termo.

A pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto aos participantes e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento aos mesmos. Se no decorrer do procedimento o/a participante vier manifestar sua vontade de que a entrevista seja interrompida e/ou seu conteúdo não seja divulgado, a pesquisadora atenderá a sua vontade.

O material coletado também não poderá ser objeto de comercialização e/ou divulgação que possa prejudicar os (as) entrevistados (as) ou a sua comunidade.

É compromisso desta pesquisadora manter os (as) participantes informados(as) sobre o andamento da pesquisa e, ao final de sua realização, de comunicar-lhe(s) os resultados e/ou devolver-lhe (s), de alguma forma, o produto alcançado.

Assinatura da pesquisadora

Eu, _____, Carteira de Identidade nº _____
_____ residente e domiciliado(a) à _____
_____ município de Santo Ângelo/RS, concordo em participar voluntariamente desta pesquisa.

Assinatura do entrevistado

_____, _____ de _____ de 2007.

APÊNDICE 2

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

DIREÇÃO

1. Como foi o processo de implantação do Minhocário na Escola? Quem foram os envolvidos no processo?
2. Como você avalia a participação da EMATER no processo de implantação e desenvolvimento do Projeto no decorrer desses anos?
3. A partir do Minhocário, que outras ações ou projetos foram executados?
4. Como esse trabalho repercutiu na comunidade em que a escola está inserida?
5. Existe um trabalho de Educação Ambiental na Escola? Como é feito?
6. Como se dá o envolvimento dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental no Projeto de minhocultura e horta escolar?
7. Avaliando o Projeto desde a sua implantação até os dias de hoje, quais são os limites e os desafios que o mesmo apresenta para a comunidade escolar?

PROFESSOR(A)

1. Na sua opinião, o que levou a escola a participar do Projeto de Minhocultura?
2. Como você avalia a participação da EMATER no processo de implantação e desenvolvimento do Projeto no decorrer desses anos?
3. Que repercussões esse Projeto teve na comunidade escolar? O que mudou?
4. Como professor, qual foi a sua forma de envolvimento?
5. Como o projeto é trabalhado com os alunos?
6. Qual o destino do húmus produzido? E das hortaliças?
7. No seu entender, o que leva as famílias a não adotarem a vermicompostagem em sua propriedade?

MERENDEIRA

1. Como você avalia o trabalho que a escola vem desenvolvendo com os alunos no que diz respeito ao Minhocário e a horta escolar?
2. Em que esse projeto veio contribuir para o seu trabalho enquanto merendeira, já que o que é produzido é consumido na merenda?

ALUNO (A)

1. Você considera importante a escola trabalhar com os alunos o minhocário e a horta escolar? O que você aprendeu com isso?
2. A tua família possui um minhocário? O que é feito com o húmus produzido?
3. A família utiliza outra forma de adubação na propriedade?
4. Em casa você ajuda a cuidar do minhocário e da horta?

PAIS

1. Quando e como foi implantado o minhocário na propriedade?
2. O que levou a família a adotar a vermicompostagem?
3. Onde o húmus produzido é utilizado?
4. Quais os benefícios que essa prática trouxe? Quais os desafios que ela apresenta?
5. O que a família acha do trabalho que a escola vem realizando, principalmente no que se refere à orientação dos alunos quanto a adoção da vermicompostagem e o trabalho na horta escolar?

APÊNDICE 3

Registro Fotográfico na Escola Estadual de Ensino Fundamental 22 de Março



Trabalhando no Minhocário – 11/09/2007



Peneirando o Húmus – 11/09/2007



Manutenção da Horta – 11/09/2007



Coleta de Lixo Seco -11/09/2007



Plantando Muda de Árvores Nativas - 28/09/2007



Museu na Escola - 28/09/2007



Visita a Propriedade dos Alunos Entrevistados em companhia da Diretora - 09/10/2007

Diretora, Professora, Merendeira e Alunos da Escola - 29/08/2007



APÊNDICE 4

Registro Fotográfico da Escola **Santo Tomás de Aquino**



Vista da Escola - 09/10/2007



Alunos Peneirando Húmus
05/09/2007



Trabalho na Horta sob a
orientação do Professor
05/09/2007



Casulo de Minhoca
05/09/2007



Minhocário (seta indicando a Minhoca
Vermelha da Califórnia)
05/09/2007

Visita a Propriedade
09/10/2007



ANEXOS



Implantação do Minhocário pelo Técnico da EMATER/RS-ASCAR
na Escola 22 de Março – 2002
Arquivo da Escola



Abertura do Dia de Campo na
Escola Estadual Santo Tomás
de Aquino – 2003
Arquivo da Escola

Estação Minhocário – Dia de Campo
Arquivo da Escola





Clube da Árvore – Escola Santo Tomás de Aquino
Arquivo da Escola

Clube da Árvore
Escola 22 de Março – 2001
Arquivo da Escola



Projeto de Minhocultura na
Expointer/2005 – Espaço da
Educação para o Meio Rural.

Técnico da EMATER/RS-ASCAR,
Professor da Escola Santo Tomás
de Aquino e o Presidente da
FETAG/RS.
Arquivo da Escola