

Capítulo 13

Educação Emancipatória como Fundamento de Projeto de Desenvolvimento de Comunidades Camponesas

Antônio Castro de Sousa¹

Sheila Mangoli Rocha²

João Henrique Rocha³

Introdução

A educação é um fator imprescindível para o desenvolvimento individual e comunitário, tendo em vista que sua principal função é a emancipação dos sujeitos. Para tanto, no âmbito da educação do campo, a práxis deve contemplar a construção do conhecimento articulado com a realidade camponesa.

Se os povos do campo⁴ sofrem com preconceitos e desvalorização da sua cultura e modo de vida, também enfrentam resistência em relação aos seus direitos e bandeiras de luta, como é o caso da educação voltada para o campo.

Para esses homens e mulheres do campo, a educação deve ser libertadora e representar uma possibilidade de evolução, aproveitando seu conhecimento empírico, como ponto de partida, e não apenas sistematizando saberes desarticulados da realidade. Via de regra, a cultura urbana, e, portanto a educação urbana, acaba depreciando a cultura camponesa e propagando uma visão pejorativa do meio rural. Logo, a educação do campo é o ponto de partida para a construção de

1. Educador do Campo (UFRR-RR); e-mail: bacabaires@hotmail.com

2. Pedagoga, doutora em Educação (UFPEL-RS); e-mail: sheilamangoli@ufr.br

3. Agrônomo, doutor em Sistemas de Produção Agrícola Familiar (UFPEL-RS); e-mail: joao.henrique@ufr.br

4. Os *povos do campo* são constituídos por homens e mulheres que têm por modo e meio de vida o campo, incluindo agricultores familiares, ribeirinhos, extrativistas, indígenas, quilombolas, dentre outros.

métodos eficazes de desenvolvimento para as comunidades rurais. E se a educação pode desempenhar tão importante papel, justificam-se estudos voltados à discussão sobre a efetividade da relação entre educação do campo e desenvolvimento do campo, sob a perspectiva da emancipação humana.

Esse processo de libertação provém do conhecimento, preparando os educandos de uma maneira que lhes possibilite uma visão de mundo ampliada, e assim se tornem sujeitos capacitados para pensar de maneira independente.

A partir dessas prerrogativas, concebemos o campo como um espaço amplo e repleto de possibilidades que estão materializadas nos empreendimentos rurais de sucesso, sejam em casos particulares ou organizações coletivas, evocando suas análises para o reconhecimento dos requisitos necessários para o êxito dessas experiências.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo consiste em analisar as contribuições que a educação do campo pode oferecer para subsidiar as experiências empreendedoras⁵ de sucesso em comunidades no meio rural, tendo por base uma educação crítica e libertadora. Assim serão potencialmente transformadoras de seu grupo e seu espaço social, pois historicamente as estruturas sociais são criadas por homens e modificadas também por homens.

Com a perspectiva de um estudo de caráter qualitativo, procurou-se extrair os termos centrais de análise em trabalhos já publicados no meio científico, com vistas a identificar os fatores que decisivamente colaboraram para o desenvolvimento de organizações do meio rural. Nesse sentido, foram selecionados casos de reconhecida notoriedade no âmbito do desenvolvimento rural, cujo critério de seleção atendeu aos requisitos de estudos em nível de pós-graduação e publicação nos meios científicos.

Dessa forma, as organizações estudadas foram a Associação de Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira (APAEB), a Cooperativa de Produção Agropecuária Nova Santa Rita

5. O termo *experiências empreendedoras* se refere a experiências realizadas por organizações de moradores de comunidades rurais com o objetivo de, em conjunto, promoverem melhores formas de produzir, aumentando a renda familiar e melhorando as condições de vida da comunidade.

– Ltda (COOPAN), a Cooperativa de Produção Agropecuária Vitória (COPAVI) e o Assentamento Rural Pastorinhas.

Além desta introdução, que também contempla uma breve apresentação dos aspectos metodológicos, neste capítulo serão discutidos os argumentos sobre questões referentes aos desafios enfrentados pelos povos do campo no que diz respeito à qualidade educacional e subsistência no ambiente campestre. Nesse sentido, a educação é concebida como instrumento de emancipação, visto que a realidade de vida pode aprisionar essa população a interesses diversos dos seus e de suas comunidades.

Ao final, são relatadas e analisadas experiências de sucesso em comunidades rurais para identificar aspectos específicos de cada organização que podem encadear êxito social e econômico em demais comunidades rurais, seguidas das considerações finais.

Educação e Campo: Possibilidades e Limitações Em Discussão

Com base nos argumentos da organização da sociedade moderna, o eixo produção-consumo-produção deve se sobrepor aos interesses sociais e culturais por conta de sua infertilidade econômica, vis à vis o efeito multiplicativo das transações econômicas.

A identidade do campesinato é uma construção histórica muitas vezes sendo negado, como sujeito, e negado como uma organização social, ou camuflando sua real condição, chamando-os de trabalhadores rurais, homens do campo, lavradores, diferenciando-os dos trabalhadores da cidade, tendo um olhar voltado para a grande produção/lucro, mas não para os homens e mulheres do campo [...] (Rêgo; Silva, 2017, p. 52).

Desta forma, conforme o que atesta Rêgo e Silva (2017), fica claro que a população do campo sofre historicamente com preconceitos e desvalorização da sua cultura e, conseqüentemente, também enfrenta resistência no que diz respeito ao êxito em suas pautas de luta, como é o caso da educação do campo.

Vale ressaltar que, para além da questão polarizada entre agricultura familiar e agronegócio, o campo é constituído por vários povos e culturas diversificadas, as quais estão diretamente vinculadas aos primórdios da formação cultural brasileira.

E ainda, segundo Kolling, Cerioli e Caldart (2002), entre os indivíduos que vivem no campo, estão pessoas de diferentes idades, famílias, comunidades, organizações e movimentos sociais. No entanto, a educação desses povos sofre uma grande e contínua desvalorização, tendo em vista que o homem do campo em muitas ocasiões é considerado inferior culturalmente.

Arroyo e Fernandes (1999, p. 16) afirmam que:

[...] A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não precisa de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não precisa de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler.

Historicamente, isso tem contribuído para justificar a inexistência de políticas públicas voltadas à educação destinada à população que vive no campo. As escolas não possuem estrutura adequada, e o conteúdo é desarticulado da realidade campesina. Embora essa situação se assemelhe à educação pública urbana, nas escolas do campo o isolamento provoca o agravamento do problema.

É interessante observar que, mesmo partilhando as dificuldades geradas pelo não comprometimento governamental com a qualidade da educação pública (refletido desde na má remuneração dos docentes até na precária manutenção da estrutura física das escolas), persiste entre a população em geral a desvalorização da forma de vida daqueles que vivem *do* e *no* campo.

Arroyo (1999) denuncia que a cultura urbana acaba por depreciar a cultura campesina, propagando uma visão pejorativa do meio

rural, contribuindo, assim, para a gradativa negação e perda da identidade das pessoas do campo.

Essa situação tende a se agravar com o crescente interesse do capital bancário e industrial sobre a atividade agropecuária e, portanto, as terras dos camponeses. O problema posto em questão é que o campo está sendo ameaçado pelo modelo de produção capitalista com grandes produtores agrícolas ou latifundiários, que se vêm impulsionados pela preponderância econômica e o apoio político do agronegócio, avançando no território originalmente dos camponeses.

No outro lado da realidade está a população tipicamente camponesa, que vive do campo e possui suas raízes culturais vinculadas ao meio rural. De acordo com Rêgo e Silva (2017, p. 57):

Se, no decorrer do século XX, o capitalismo se instalou cada vez mais no campo, trazendo no presente propostas “inovadoras” como o agronegócio e suas amplas ramificações, estas apenas ampliaram o fosso entre ricos e pobres e a miséria vinculada ao campo. Pois o agronegócio tem por base o velho latifúndio e a monocultura dos idos tempos coloniais. Sem esperança de uma reforma agrária.

Na visão de Nascimento (2017), o campo tornou-se um espaço de disputa entre camponeses e agronegócio, de maneira que os primeiros, apesar de passarem por sérios problemas econômicos e falta de políticas públicas que os impulsionem, tentam se organizar para lutar por seus direitos e objetivos, buscando, assim, superar essa relação de preconceito e desvalorização.

Há de se considerar que a diferença entre os sujeitos, por vezes, tem motivado a discriminação. Ser diferente não significa ser inferior. Nesse sentido, segundo Arroyo (2014), perpassa o processo educativo a desconstrução de homem homogêneo; cada sujeito, cada povo, cada cultura tem suas especificidades e deve ser respeitado em sua constituição. Na visão desse autor, isso não significa que a educação deve preparar sujeitos apenas para respeitar as especificidades alheias, mas também para valorizar as suas próprias.

Entretanto, predomina, na conjuntura atual, um estereótipo de campo como lugar atrasado ou mal desenvolvido, onde predomina a pobreza, de tal forma arraigada que até para aqueles que vivem no campo é difícil romper com essa representação. É necessário tecer uma ruptura, sob a ótica da valorização de sua cultura, ressignificando o campo em uma perspectiva empreendedora, mas também paisagística e acolhedora.

Conforme Corti et al. (2013), a riqueza não está associada apenas ao poder aquisitivo, ao luxo ou ao acúmulo de bens materiais, pois viver em um ambiente que forneça recursos naturais em abundância, livre do alto nível de contaminação por produtos tóxicos, onde as florestas ainda estão relativamente preservadas e o ar ainda é relativamente puro também é sinônimo de riqueza. Mesmo que esta não seja a definição mais popular ou difundida para riqueza, é indiscutível o fato de os povos do campo desfrutarem dessas riquezas naturais.

De acordo com essas explanações, percebe-se a necessidade de desenvolver uma educação do campo de qualidade que possa servir de base para a preservação cultural e o desenvolvimento crítico dos camponeses, a partir do respeito às especificidades. Uma educação baseada nesses princípios torna-se instrumento de preparação intelectual das pessoas que vivem e trabalham no ambiente rural para aproveitarem as oportunidades existentes ou criarem as potencialmente existentes.

Sendo assim, a educação do campo tem a dupla função de preservar a identidade do sujeito na construção do seu conhecimento e contribuir com a transformação da realidade do campo, propiciando o combate à desvalorização historicamente enfrentada pelos que vivem na zona rural.⁶

Em uma perspectiva emancipatória, a escola do campo deve preparar os camponeses para viver e se desenvolver no próprio campo, aproveitando seus conhecimentos prévios e os aperfeiçoando; não é o caso de uma educação desarticulada da realidade dos educandos.

6. Levando em consideração as áreas pertencentes aos pequenos produtores rurais, pois o agronegócio tem prejudicado de maneira grotesca o meio ambiente, além do prejuízo provocado às áreas territoriais pertencentes a outros povos.

Freire (1979) afirma que ninguém é totalmente ignorante, pois todos aprendem a partir de suas vivências. Nessa perspectiva, o processo educativo não deve impor nada ao sujeito, e sim aperfeiçoar seu conhecimento empírico, pois a educação se estabelece de dentro para fora, de forma a enriquecer o conhecimento que o sujeito já possui.

Mas, para tanto, a educação deve ser entendida em uma perspectiva transformadora de respeito às especificidades dos sujeitos. Nesse sentido, Brandão (1989) afirma que cultura também é educação; o modo como as pessoas aprendem, de acordo com suas experiências, é considerado um processo educacional. O autor enfatiza que a educação se constitui naturalmente, e a escola é um aparelho colaborador, mas que tem de estar articulada à realidade do educando. O primordial não é impor conteúdo pronto e acabado, quase sagrado, aos camponeses, e sim colaborar para que eles construam seu próprio conhecimento para atuar sobre sua realidade. Logo, a educação do campo é o ponto de partida para a construção de métodos eficazes de desenvolvimento do campo. Santos (2017, p. 46) segue essa linha de raciocínio ao afirmar que:

A construção de uma contra-hegemonia passa pelo acesso da classe trabalhadora ao conhecimento. Para isso, a escola apresenta-se como um local no qual isso é possível. Não estamos defendendo como local único de construção do saber, apenas apresentando-a como uma ferramenta que possibilita que a classe trabalhadora gere seus intelectuais orgânicos, ou seja, possa formar seus sujeitos imersos nos seus contextos, imbuídos de competência teórica e prática para fazer a transformação e a libertação da estrutura hegemônica. Portanto, a escola pode ser um elemento de concretização de uma vontade coletiva.

Nesse sentido, fica claro que a educação do campo precisa atuar em um viés emancipador para a inserção mais qualificada do sujeito do campo nas lutas por seus ideais, diante de uma sociedade estratificada e marcada por conflitos de interesses, de tal forma que consiga explorar melhor as possibilidades que o ambiente rural pode proporcionar.

A partir de uma educação voltada para o desenvolvimento do campo, podem ser criadas ou aperfeiçoadas formas de luta, produção, comercialização, administração, dentre outras maneiras de progresso no campo, sem que seja requerido o aculturamento camponês.

Depreende-se a impossibilidade de desarticular educação e desenvolvimento, pois, para que um método mais eficaz e propício para os pequenos produtores rurais seja desenvolvido, é necessário que se desenvolva também uma educação que subsidie tal procedimento.

Brandão (1989, p. 45) questiona as possibilidades da educação:

Se, na sociedade desigual, ela reproduz e consagra a desigualdade social, deixando no limite inferior de seu mundo os que são para ficar no limite inferior do mundo do trabalho (os operários e filhos de operários), e permitindo que minorias reduzidas cheguem ao seu limite superior, por que acreditar ainda na educação? Se ela pensa e faz pensarem o oposto do que é, na prática do seu dia a dia, por que não forçar o poder de pensar e colocar em prática uma outra educação?

O autor se refere aos grilhões do sistema educacional dentro da estrutura que atende às necessidades do sistema e deixa de lado as do ser humano. Ou seja, a educação tanto pode servir para libertar quanto para dominar, em uma sociedade dividida em classes. Essas reflexões – sobre os limites e as possibilidades desse modelo educacional – apontam para a necessidade da formação de uma educação nova e diferenciada para as classes menos favorecidas, por um viés emancipatório.

A construção do conhecimento liberta, enquanto a imposição de uma ideologia aprisiona. De acordo com Freire (1979, p. 31):

Os oprimidos, num dado momento de sua experiência existencial, adotam uma atitude de “adesão” em relação ao opressor. Nestas condições lhes é impossível “vê-lo” com suficiente lucidez para objetivá-lo, para descobri-lo “fora” de si mesmos.

Isto significa que os oprimidos acabam por aderir à opressão; eles deixam de agir independentemente e acabam por se espelhar no opressor, perdendo, assim, sua identidade e assumindo uma identidade alheia.

A Educação como Instrumento de Emancipação para os Camponeses

A educação formal, há tempos, vem sendo instrumento de grupos hegemônicos para reproduzir sua ideologia dominante, contribuindo para a alienação dos sujeitos. Tomando por base Freire (1979), é possível afirmar que um ser alienado tem uma visão de mundo limitada, entende tudo o que está à sua volta apenas a partir de uma análise superficial. Sendo assim, é pertinente afirmar que a alienação age como uma prisão ideológica.

Segundo Ambrosini (2012), a educação no sistema capitalista está cada vez mais precária, direcionada a fatores preparatórios do indivíduo para a inclusão em uma sociedade desigual que não prepara cidadãos, e sim “peças” para o sistema. Esse autor aborda a emancipação no sentido de libertação, e, no âmbito da educação, esse termo significa dar autonomia ao sujeito para libertar-se do aprisionamento intelectual.

Esse aprisionamento, segundo Freire (1987), parte da imposição da consciência opressora sobre os oprimidos, resultando na alienação e perda de identidade das classes dominadas. Dessa forma, os dominados assumem uma consciência alheia.

Entretanto, é preciso reafirmar que a educação tanto pode libertar quanto aprisionar as pessoas. Nesse sentido, Rocha e Ghiggi (2014) lembram que, na sociedade capitalista, a desigualdade econômica se reflete em desigualdade educacional. A educação destinada às classes trabalhadoras é definida pela elite. Como corolário, resta claro que não há neutralidade nesse processo, pois, se um grupo tem o poder de definir o processo educativo de outro, prepondera o poder de manipulação da educação de acordo com os interesses da classe dominante.

Rocha e Ghiggi (2014, p. 61) discutem a relação entre dominação e educação no sistema capitalista:

[...] os humanos, quanto mais situados na parte de baixo da pirâmide social, menor acesso terão tanto à cultura quanto ao conhecimento (científico), historicamente acumulados, sem o que não existe possibilidade de ascensão social. Nesse sentido, encerra-se o papel da escola pública popular, entendida como educação da classe trabalhadora, uma vez que, desde a consolidação da burguesia revolucionária, nos primórdios do capitalismo, a função da escola não era universalizar o conhecimento, mas incutir nas pessoas determinada visão de mundo, consoante à perspectiva hegemônica.

Nesse sistema, o indivíduo se percebe com poucas possibilidades de desenvolvimento, tendo em vista que está imerso em um processo de concorrência desleal, sem ter disponíveis os atributos para superar essa situação. Isto significa dizer que a sociedade capitalista é seletiva e excludente e usa o conhecimento científico como um meio para a ascensão ou manutenção do status econômico-social.

Brandão (2002) destaca que a educação moderna está voltada ao desenvolvimento econômico, preparando o sujeito para pensar e agir socialmente com base em produzir e consumir nos moldes do capitalismo. Nessa perspectiva, a educação não prioriza o desenvolvimento do sujeito, e sim as estratégias econômicas da conjuntura social.

Segundo Gadotti (2013), a educação se modifica de acordo com a sociedade e seus interesses. Nessa perspectiva, é possível afirmar que, se os camponeses pretendem se desenvolver econômica, cultural e socialmente, é necessário que a educação nas comunidades campestres esteja voltada a subsidiar tal evolução.

De acordo com Freire (1979), a dominação entre classes é um tema exaustivamente debatido, e o foco principal dessa discussão é a libertação das classes dominadas e a consolidação da justiça social. No entanto, nesse enfrentamento, a escola pouco tem contribuído para a superação das desigualdades, pois, historicamente, o sistema educacional tem sido usado em benefício da classe que o manipula.

Dessa forma: “Como aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribuir para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa” (Saviani, 2002, p. 36).

Sendo assim, se a classe dominante utiliza a educação como um instrumento de dominação, na medida em que por meio dela difunde e legitima seus interesses, a especificidade do sujeito é deixada de lado para que se estabeleça uma homogeneização e, nesse sentido, a educação desconsidera a pluralidade cultural.

Retomando Gadotti (2013), a educação é um instrumento de colaboração social, portanto se adapta aos interesses da sociedade, o que evoca, por parte dos povos do campo, a educação emancipatória instrumentalizadora da luta pelos seus direitos. Lembrando que a educação emancipatória tem por objetivos a libertação dos indivíduos e a construção de autonomia para a tomada de suas próprias decisões, pensando por si, no sentido da superação da menoridade kantiana.

Ao tratar dessa situação problemática, Caldart (2009) defende que é possível encontrar esse apelo à educação do campo em um viés emancipatório. Ou seja, a educação precisa contribuir para a libertação intelectual dos sujeitos do campo, liberdade que provém do conhecimento. A educação precisa preparar os educandos de uma maneira que lhes possibilite uma visão de mundo ampliada, para que assim se tornem capacitados a pensar de maneira independente.

De acordo com Freire (1979), para que um povo “dependente” consiga defender o que lhes é próprio, é necessário que haja a ruptura do que ele chama de cultura do silêncio. Esta ruptura tem de partir da própria educação, pois educar para a liberdade significa dar autonomia ao sujeito para expressar suas próprias ideias e defender o que lhe é conveniente, para assim conseguir atuar sobre sua própria história.

Para a educação ser eficaz no campo, ela precisa subsidiar o sujeito do campo a desenvolver atividades naturais do seu meio. É neste âmbito que se enquadra uma educação do campo voltada para o campo, não apenas escolar, mas social, econômica, cultural e política. Uma educação que vá da teoria à prática, que possa contribuir com a produção no campo, com a organização entre indivíduos, além da formação intelectual.

É necessário, para tanto, que os sujeitos participantes desse processo estejam preparados para tal funcionamento, de onde se convoca também investimentos em ações de extensão e assistência técnica para subsidiar as atividades produtivas. Resta claro que, nessa perspectiva, a educação assume um papel abrangente, ela se faz presente no processo como um todo, pois o processo educativo deve atuar como subsídio para o desenvolvimento social como um todo e, assim, colaborar para a emancipação dos camponeses.

Quando o Processo Educativo É Emancipatório para os Camponeses: Análise de Casos Bem-sucedidos de Experiências Empreendedoras no Meio Rural

Mais que aparência, buscamos identificar a essência dos casos estudados a partir dos trabalhos científicos já publicados sobre eles. Foram selecionados, como já dissemos, a Associação de Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira (APAEB), a Cooperativa de Produção Agropecuária Nova Santa Rita – Ltda (COOPAN), a Cooperativa de Produção Agropecuária Vitória (COPAVI) e o Assentamento Rural Pastorinhas.

Cabe mencionar que o processo educativo é aqui concebido como defende Brandão (1986), para o qual a educação não estaria restrita apenas à sala de aula, mas expressa nas organizações sociais nas quais existam partilha de saberes entre indivíduos ou aprendizado com o meio no qual estão inseridos. Esses valores, em variados formatos e experiências, se constituíram em elemento de destaque em todas as experiências analisadas.

Portanto, se a educação também pode ser edificada mediante a aprendizagem coletiva, pode-se afirmar a presença dessa construção social nos grupos organizados estudados, particularmente nos assentamentos e cooperativas, nos quais se evidenciou fluxo intenso de troca de informações e saberes entre os indivíduos.

De acordo com Verde (2007), a APAEB é uma associação localizada no município de Valente, na Bahia, atendendo, além deste, outros 18 municípios que compõem a região Sisaleira baiana. Sua produção

baseia-se no conhecimento prático da agropecuária e no manejo do sisal, o que impulsiona a fábrica de tapetes e carpetes da associação, bem como a fábrica de calçados e o serviço de comércio, propiciando oportunidades de emprego e renda para os moradores da localidade.

Segundo Verde (2007), é evidente a importância da educação para o êxito da associação, tanto nos aspectos estritamente econômicos quanto nos sociais e ambientais. À guisa de exemplo, conforme destaca a autora, os associados são orientados quanto à importância de preservar os recursos naturais e recuperar o meio ambiente, tendo em vista que a região tem sofrido com queimadas e com a exploração extensiva relacionada à pecuária. Essas informações, repassadas aos agricultores sobre como utilizar os recursos ambientais de forma harmônica, consolidam-se como um processo de educação ambiental.

Por outro lado, a convivência e a partilha não são atributos de fácil assimilação. De acordo com Siqueira et al. (2012), a proposta de constituição da COOPAN enfrentou dificuldades de aceitação entre os cooperados, especialmente no que se refere à vida em comunidade, além dos desafios de adequação do modo de produção ao contexto geográfico da localidade.

Problema semelhante, segundo Mundim e Teodósio (2011), ocorre no assentamento Pastorinhas. Os autores apontam que os assentados ainda enfrentam dificuldades com a rotina da economia solidária e, por vezes, o trabalho que deveria ser coletivo acaba sendo desenvolvido de forma individual.

Para o enfrentamento da resistência à coletividade e à produção comunitária, destaca-se a atuação do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) na promoção de um trabalho educativo voltado à cooperação, evidenciando a importância e a necessidade do trabalho solidário para a melhoria da produção e da renda dos assentados. Neste contexto, insere-se a educação voltada a valores sociais.

Conforme Christoffoli (2000), a política de incentivo à cooperação promovida pelo MST foi criada em resposta às dificuldades impostas pelo sistema capitalista à subsistência das famílias de pequenos produtores no campo. Assim, a cooperação nos assentamentos que seguem as propostas do MST apresenta-se como uma alternativa de socialização e produção no interior do sistema capitalista.

Outro viés que se destaca na análise dos casos diz respeito à educação técnica como promotora da elevação da produtividade e da qualidade da produção. No caso da APAEB, conforme Verde (2007), a associação utiliza a educação escolar como forma de aprimorar conhecimentos importantes para o desenvolvimento rural, além de permitir a aplicação prática desses saberes dentro da própria cooperativa.

A Escola Família Agrícola (EFA) apresenta o diferencial de educar os filhos de camponeses de acordo com a realidade na qual eles estão inseridos.

Trata-se de uma escola de Ensino Fundamental abrangendo da 5ª a 8ª série, dirigida a jovens da região, especialmente filhos de agricultores associados à APAEB. O projeto faz parte de um conjunto de escolas, nacionais e internacionais, que compartilham a mesma filosofia, a de aliar o ensino teórico à prática. A escola segue o princípio da alternância, o qual intercala períodos de internação dos alunos na escola com períodos em casa, onde eles têm a chance de pôr em prática alguns dos conceitos aprendidos, com acompanhamento periódico da escola. [...] A EFA Valente conta com as seguintes unidades produtivas: apicultura, avicultura e postura, suinocultura, caprinocultura de corte e de leite e horticultura (Verde, 2017, p. 15).

Os efeitos da educação nos moldes da EFA têm se materializado no aprimoramento do aprendizado das tarefas cotidianas dos camponeses, fortalecendo o vínculo dos filhos de produtores com a vida no campo e preparando-os para produzir com qualidade.

Isso permite que os jovens filhos de produtores aprendam a utilizar os recursos que o campo oferece, além de criar, dentro do ambiente campestre, possibilidades de desenvolvimento econômico com dignidade, sem a necessidade de deslocamento para os centros urbanos. Ademais, conforme aponta a mesma autora, foram implantados na associação diversos projetos de fomento à produção e de qualificação dos produtores, a fim de possibilitar o desenvolvimento econômico no campo, sob o prisma da cooperação e da união entre os agricultores.

Para Siqueira et al. (2012), o modelo produtivo cooperativista da COOPAN apresenta-se como uma alternativa ao modo de produção capitalista. Nessa perspectiva, o MST administra a COOPAN como uma Cooperativa de Produção Agrícola (CPA), com o propósito de geração de renda e trabalho por meio do gerenciamento técnico, sem, contudo, se distanciar do formato organizacional cooperativo da produção.

A COOPAN é uma CPA de base familiar, baseada na coletividade, onde cada família assentada e cooperada não fica restrita em seu lote em que estas optaram por se organizar numa área onde se deu a formação da agrovila que compõe as casas onde moram os cooperados, a creche (chamada pelo MST de ciranda) e o escritório. A cooperação surge também como um meio de enfrentar as dificuldades do aumento da produtividade nos assentamentos [...] (Siqueira et al, 2012, p. 4).

Dessa forma, o trabalho de educação cooperativista tem sido outro pilar de sustentação para o desenvolvimento dessas e de outras organizações. A defesa do bem comum como estratégia de estruturação das famílias tem sido marcante para estabelecer a cooperação entre os assentados, processo que se solidifica com a implantação de vários modos de trabalho coletivo dentro das organizações produtivas e sociais do campo.

É o que ocorre, por exemplo, na APAEB, onde, de acordo com Verde (2007), são os trabalhos desenvolvidos com os ideais de cooperação e coletividade os responsáveis pela conquista de benefícios para a comunidade de produtores, jamais alcançados em épocas de trabalhos individualizados.

São conhecidas as agruras do trabalho agrícola na inóspita região sisaleira, mas a organização social, por meio da união e democratização dos trabalhos, sobretudo pela transparência e troca de conhecimentos entre as lideranças, técnicos e agricultores, tem promovido a geração de capital social, na forma de confiança entre os membros da associação, consolidando a proposta coletivista.

Outro exemplo de cooperação rural bem-sucedida, de acordo com Serra et al. (2015), foi estabelecido na COPAVI, onde a organização da cooperativa apresenta características do modelo socialista, com a proposta de distribuição de renda de maneira igualitária, assim como a divisão do trabalho. Dessa forma, cada cooperado tem seu posto e sua remuneração definidas de acordo com o rendimento auferido pela unidade cooperativa; a renda mensal dos trabalhadores é calculada em horas de trabalho e distribuída igualmente entre os cooperados, independentemente da função exercida.

Essa justa divisão do trabalho é também proposta no assentamento Pastorinhas. De acordo com Mundim e Teodósio (2011), coletividade e inclusão vêm predominando no assentamento, através da luta das mulheres pela emancipação e valorização social. Ou seja, o trabalho coletivo nesse assentamento se caracteriza pela inserção das mulheres nas atividades produtivas, além de sua colaboração no gerenciamento dos negócios, assumindo posições de liderança na organização.

Neste caso, o trabalho coletivo também atua como fator de inclusão, valorização e quebra de paradigmas sociais acerca da função social da mulher. Nessa perspectiva, percebe-se também a valorização do trabalho feminino na APAEB. Segundo Verde (2007), a força do trabalho das mulheres nas atividades da associação, além de sua marcante presença nas discussões e tomadas de decisões, resultou na criação de outra organização cooperativa: a Fibra do Sertão – Cooperafis.

Como forma de proporcionar um incremento na renda das famílias das comunidades locais, bem como de ocupar a mão-de-obra disponível e não utilizada das mulheres da região, e com o objetivo de capacitar essa mão de obra feminina, foi realizado o movimento Fibras do Sertão, promovido pela APAEB em conjunto com outras organizações comunitárias. Essas mulheres, que antes se ocupavam com trabalhos menos valorizados, puderam aprender técnicas de tricô em sisal, cestaria e outras formas de artesanato. A partir daí, as técnicas foram se difundindo entre elas, na medida em que ensinavam umas às outras, criando o hábito de confecção do artesanato, o que levou à formação da

Cooperativa das Artesãs Fibras do Sertão – Cooperafis (Verde, 2007, p. 36).

A resultante do movimento de emancipação feminina, associada ao trabalho com artesanato, de acordo com a autora, tem contribuído significativamente para a renda das famílias e para a independência financeira das mulheres, promovendo a elevação de sua autoestima, ao reconhecerem seu próprio potencial e valor.

Nessa perspectiva, Teodósio (2011) frisa que o processo de cooperação econômica no meio rural possibilita a emancipação da mulher diante dos preconceitos e paradigmas acerca do valor de seu trabalho, pois rompe com os modelos tradicionais que pregam a desvalorização do trabalho feminino. Além disso, oferece uma alternativa também para aqueles que se encontram excluídos do trabalho formal dentro do sistema capitalista.

Um aspecto curioso desenvolvido na COPAVI, com vistas ao fortalecimento da proposta cooperativa, tem sido os esforços voltados à interação social entre seus cooperados. É o que ocorre, por exemplo, durante o café da manhã e o almoço servidos na cooperativa, momentos que se tornam palcos para o fortalecimento dos laços sociais e econômicos da atividade cooperativa.

O café da manhã e o almoço são coletivos, configurando-se também num espaço de discussão, se necessário, onde se enfocam questões sobre a prática agroecológica na COPAVI, como nicho de mercado, conveniência financeira e bandeira ideológica (Serra et al., 2015, p. 4).

Essa união serve para reforçar o companheirismo e a solidariedade entre os agricultores, além de ser essencial para a tomada de decisões democráticas, uma vez que todos têm o direito de opinar sobre assuntos pertinentes à cooperativa. Dessa forma, os cooperados podem, de maneira democrática, chegar a consensos sobre a administração, a produção e a resolução de problemas da organização.

A união entre os camponeses também possibilita que, juntos, encontrem melhores formas de produzir e aumentar a renda familiar.

Nesse sentido, é fundamental considerar a importância da agregação de valor aos produtos.

Verde (2007) destaca que a agregação de valor é um fator decisivo para o incremento da renda da associação. Segundo o autor, na APAEB foram implementadas medidas para valorizar seus produtos, iniciativa pioneira construída desde o início do movimento organizacional associativista.

[...] Implantação de uma Batedeira de Sisal, inaugurada em 1984, sendo este considerado o primeiro resultado prático das intenções de intervir diretamente na cadeia sisaleira. Pretendia-se com essa atividade aumentar o poder de barganha do produtor junto aos compradores, bem como eliminar a influência dos atravessadores no processo de venda do sisal. No médio prazo, a intenção era de valorizar a fibra e aumentar a intervenção na cadeia produtiva [...] (Verde, 2007, p. 36).

Além da implantação da batedeira, de acordo com Verde (2007), a APAEB adotou outras medidas para a valorização de seus produtos, como a construção da fábrica de tapetes, denominada Carpetes de Sisal, a aquisição de uma máquina para emborrachamento de tapetes e a diversificação da produção com a instalação do frigorífico de caprinos, entre outras iniciativas bem-sucedidas. Todas essas ações têm colaborado diretamente para o êxito econômico dos associados.

Nesse mesmo sentido, a COOPAN dispõe de um silo com grande capacidade de armazenamento de arroz, além de uma estrutura voltada à secagem, armazenagem e beneficiamento do produto, o que tem se revelado de grande importância econômica, contribuindo para a valorização da produção (Siqueira, 2012).

Quanto à agregação de valor aos produtos, Serra et al. (2015) afirmam que a COPAVI tem aproveitado o crescimento do mercado agroecológico para fundamentar suas práticas produtivas. Ou seja, o objetivo econômico primordial da cooperativa é agregar valor aos seus produtos por meio do manejo orgânico.

Assim, a agroecologia mostra-se como aliada nos assentamentos como possibilidade de diversificação de culturas e fonte de renda para as famílias assentadas, aumentando sua qualidade de vida não só pelo plantio e consumo de alimentos mais saudáveis, reduzindo as doenças tão comuns na agricultura convencional pela contaminação dos trabalhadores, como também por trazer aumento na renda das famílias (Serra et al., 2015, p. 4).

Percebe-se que a agregação de valor não ocorre apenas por meio de investimentos em materiais para a melhoria produtiva. Ela também pode ser realizada por meio do manejo, como no caso da produção livre de agrotóxicos, que agrega valor aos produtos.

Na COOPAN, de acordo com Siqueira (2012), a transição da produção convencional para a orgânica, além de ter melhorado a qualidade dos alimentos, também serviu para oferecer aos produtores uma opção de renda fixa e digna, pautada em uma consciência voltada para a sustentabilidade.

Dessa forma, a agroecologia, aqui concebida como uma forma de educação técnica, apresenta-se também como uma estratégia econômica. Segundo diversos autores, a busca por uma vida mais saudável tem impulsionado o consumo de produtos de qualidade, livres do uso de agrotóxicos, o que tem proporcionado bons resultados econômicos aos produtores orgânicos.

Considerações Finais

Ao tratar a emancipação dos povos do campo, destaca-se a importância da educação para promover a libertação dos sujeitos em termos sociais, políticos, econômicos e culturais. Para que os sujeitos do campo consigam se libertar das imposições do sistema capitalista, eles precisam se emancipar ideologicamente, concomitantemente ao processo de emancipação econômica, conquista que propicia a atuação em prol dos interesses coletivos.

O primeiro estágio da emancipação (emancipação ideológica) inicia-se quando os sujeitos se veem preparados para a leitura do sistema político e econômico e a que interesses ele serve. Ou seja, é quando ele

age por si só e se livra da alienação que comumente é usada no sistema capitalista para “amansar” as classes menos favorecidas.

Para tanto, é importante um sistema de educação que prepare os sujeitos do campo em articulação com sua realidade, pois não é efetivo que, nas escolas do campo, sejam propagados conhecimentos que desvalorizam a cultura das comunidades camponesas. Só depois que os camponeses se identificarem com sua cultura e resistirem às pressões ideológicas alheias é que estarão preparados para se organizar em prol de seu desenvolvimento, como é o caso das organizações analisadas neste capítulo.

Todos os casos analisados se apresentam como uma opção de desenvolvimento para os povos camponeses dentro do sistema capitalista, mas sem se distanciar dos aspectos culturais presentes na vida do campo, como é o caso da cooperação, da coletividade, da agregação de valor e da solidariedade.

Referências

AMBROSINI, Tiago Felipe. Educação e emancipação humana: Uma fundamentação Filosófica. **Thaumazein**, Santa Maria, n. 9, p.40-56, jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/thaumazein/article/download/85/pdf/263> Acesso em: 12 jun. 2024.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

_____; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação básica e o movimento social do campo**. Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, Brasília-DF, n. 2, p. 1-67, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?**. 24. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: Notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p.35-64, jun. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003> Acesso em: 10 jun. 2024.

CHRISTOFFOLI, Pedro Ivan. **O desenvolvimento de cooperativas de produção coletiva de trabalhadores rurais no capitalismo**: Limites e possibilidades. 2000. 324 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Administração, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2000.

CORTI, Ana Paula et al. **Viver, aprender**. São Paulo: Global, 2013.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GHEDIN, Evandro. **Educação do campo**: Epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Fundamentos filosóficos à educação do campo**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: Identidade e política pública. Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, Brasília-DF, n. 4, p. 1-92, 2002.

LOPES, Sergio Luís; RIBEIRO, Fredson da Costa. Educação escolar na perspectiva da educação do campo: algumas reflexões. In: LOPES, Sergio Luís. **Diálogos e experiências sobre educação do campo**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2017.

MACHADO, Andreza Belota Lopes; OLIVEIRA, Elisângela Silva de. Cidadania e o direito a educação: caminhos para a igualdade social. In: BORGES, Heloisa da Silva; VILHENA JÚNHOR, Waldemar Moura. **Educação do campo e as políticas sociais públicas**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.

MOURA, Iracema Ferreira. **Assentamentos rurais: Agregação de valor e comercialização – O caso do Assentamento Santa Maria (Paranacity - PR)**. 2006. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Desenvolvimento Econômico, Espaço e Meio Ambiente, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2006. .

MUNDIM, F. de L. C.; TEODÓSIO, A. dos S. de S. Des Caminhos E Encruzilhadas Das Mulheres Na Outra Economia: Um estudo de caso no assentamento rural pastorinhas. **Gestão e Sociedade**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 104–120, 2011. DOI: 10.21171/ges.v5i11.1135. Disponível em: <https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestaoesociedade/article/view/1135>. Acesso em: 14 jul. 2025.

NASCIMENTO, Franzmiller. Prefácio. In: SANTOS, Alessandra et al. **Práticas educacionais em educação do campo**: experiências e reflexões em tempo de incertezas. Boa Vista: Editora da UFRR, 2017.

PALMEIRA, Moacir; GARCIA, Francisco. Restos de casas-grandes e de senzalas: Transformações sociais no mundo rural brasileiro. In: PINHEIRO, Paulo Sergio; SACHS, Ignacy; WILHEIM, Jorge. **Brasil**: Um século de transformações. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

RÊGO, Marcondes Batista do; SILVA, Jaci Lima da. Identidade campesina,

posse da terra e resistência: Uma tríade para a compreensão da educação do campo. In: LOPES, Sergio Luís. **Diálogos e experiências sobre educação do campo**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2017.

ROCHA, Sheila de Fátima Mangoli; GHIGGI, Gomercinho. *Utópica escola pública: da indignação à esperança*. In: CHAVES, Priscila Monteiro; ROCHA, Sheila de Fátima Mangoli. **Educação pública e pesquisa na pós-graduação: Anseios e ensaios**. São Leopoldo: Oikos, 2014.

SANTOS, Silvanete Pereira dos. *Uma reflexão sobre a alternância na licenciatura em educação do campo*. In: SANTOS, Alessandra et al. **Práticas educacionais em educação do campo: Experiências e reflexões em tempo de incertezas**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 35. ed. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2002.

SERRA, Elpídio et al. *Agroecologia ambiental*, COPAVI: Cooperativa de produção agropecuária Vitória, em Paracity/PR. **Encontro Internacional de Produção Científica UNICESUMAR**. Maringá-PR, p. 1-8, nov. 2015.

SIQUEIRA, Deyvison Lopes, et al. **Capital Social E O Desempenho Sócio Econômico: Matriz Tecnológica No Assentamento Capela, Rs**. *Revista Brasileira de Agropecuária Sustentável*, Montes Claros, v. 2, n. 2, 2012. DOI: 10.21206/rbas.v2i2.164. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/rbas/article/view/2755>. Acesso em: 14 jul. 2025.

VERDE, Maria Cristina Lima. **Estudo de caso: desenvolvimento sustentável da região sisaleira: Valente-Bahia**. Rio de Janeiro: IBAN, 2007.