

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE GEOGRAFIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO GEOGRAFIA E GESTÃO DO TERRITÓRIO**



**TERRITORIALIZAÇÃO DO CAPITAL E AS CONTRADIÇÕES DA EDUCAÇÃO DO  
CAMPO NA MICRORREGIÃO DE TRÊS LAGOAS (MS)**

**Por MARIANA SANTOS LEMES**

**UBERLÂNDIA/MG  
2014**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE GEOGRAFIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO GEOGRAFIA E GESTÃO DO TERRITÓRIO**

**TERRITORIALIZAÇÃO DO CAPITAL E AS CONTRADIÇÕES DA EDUCAÇÃO DO  
CAMPO NA MICRORREGIÃO DE TRÊS LAGOAS (MS)**

**MARIANA SANTOS LEMES**

**UBERLÂNDIA/MG  
2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

L552t Lemes, Mariana Santos, 1987-  
2014 Territorialização do capital e as contradições da educação do campo  
na microrregião de Três Lagoas (MS) / Mariana Santos Lemes. - 2014.  
175 f. : il.

Orientador: Marcelo Cervo Chelotti.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Geografia.  
Inclui bibliografia.

1. Geografia - Teses. 2. Geografia regional - Teses. 3. Educação  
rural - Três Lagoas (MS) - Teses. 4. - Teses. I. Chelotti, Marcelo Cervo,  
1978. II. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-  
Graduação em Geografia. III. Título.

---

CDU: 910.1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
Programa de Pós-Graduação em Geografia

**IG**

MARIANA SANTOS LEMES

TERRITORIALIZAÇÃO DO CAPITAL E AS CONTRADIÇÕES DA  
EDUCAÇÃO DO CAMPO NA MICRORREGIÃO DE TRÊS LAGOAS  
(MS)

Professor Dr. Marcelo Cervo Chelotti - UFU

Professor Dr. Sedeval Nardoque - UFMS

Professor Dr. Túlio Barbosa - UFU

Data: 23 / 5 de 2014

Resultado: Aprovado com distinção

**MARIANA SANTOS LEMES**

**TERRITORIALIZAÇÃO DO CAPITAL E AS CONTRADIÇÕES DA EDUCAÇÃO DO  
CAMPO NA MICRORREGIÃO DE TRÊS LAGOAS (MS)**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientação: Prof. Dr. Marcelo Cervo Chelotti.

**Uberlândia/MG  
INSTITUTO DE GEOGRAFIA  
2014**

*Às crianças, jovens e adultos do campo por fazerem da escola seu espaço- tempo à luz da  
esperança e da educação como caminho de emancipação e transformação social.*

*Ao companheiro e amigo Mie por tanto acreditar e fazer com que essa transformação seja  
possível.*

*Aos meus pais pela vida e por serem a fonte de amor incondicional.*

**Dedico.**

## AGRADECIMENTOS

Com gratidão, lembro-me de todos aqueles que ajudaram direta e indiretamente a trilhar os caminhos percorridos neste trabalho acadêmico-profissional, necessariamente, humano-pessoal.

À minha família, meu alicerce e amor incondicional. Meus pais os maiores incentivadores: Romildo-Ros, pai, exemplo de sabedoria e fortaleza na boniteza de ser afeto. Glaucia, mãe-querida, determinação e grandeza no cuidado nutridor. Ao irmão Guilherme, amizade serena, paciente por tudo compreender.

Ao Cadu, “Carlos Eduardo”, pela amizade e solidariedade, por ser companheiro e grande amor.

Ao Marcelo, pela orientação e por fazer com que os espaços de diálogos fossem também compreendidos com amizade e bem vividos na compartilha de jantares e chimarrão ao longo desses dois anos de trabalho.

Aos professores Túlio Barbosa, Vera Lucia Salassar e Sedeval Nardoque pelas leituras cuidadosas e contribuições no projeto de pesquisa e na qualificação.

A todos os professores da Pós – Graduação que compuseram parte desse processo de formação: Vicente de Paula, Carlos Rodrigues Brandão, João Cleps, Mirlei, em especial à Rita de Cássia por toda atenção e incentivo nos momentos de solicitude.

À professora Rosemeire, orientadora de vida e trabalho, pela amizade generosa que infinda semear e amparar além do horizonte do atlântico. Obrigada por ser luz!

A todos os professores da escola São Joaquim, em especial à Inês pela atenção e disposição em todos os momentos desde as primeiras visitas à semana de estadia na escola São Joaquim.

Ao Miesceslau, pela amizade, pela alegria dos encontros, pela disposição, ajuda e companhia em todas as saídas de campo. Sem você “véio” querido esse campo não existiria. Minha admiração, respeito e eterna Gratidão!

À prima Elke, pela acolhida em Uberlândia, por abrir sua casa e também o coração, por ter sido amiga, e muitas vezes mãe. Agradeço eternamente!

À psicóloga Daniela, pelo trabalho competente, pelo amparo e conforto em meio aos desafios de todo este longo processo distante de casa.

Aos amigos mineiros e sul mato-grossense de distintas Geografias de vida:

Em Minas: ao dueto especial de uma vida intensa: Ao admirável caríssimo André, por ser incrível amigo e, também, por ser o primeiro encontro, pela companhia e por todos os espaços apresentados e vividos nos “gerais”. À flor amiga Joyce, pela amizade de calma, pelos mergulhos em água doce, pelas palavras prontas de bem querer, partilhas infundáveis em águas irmãs de afeição. A vocês dois, meu coração. Obrigada meus “caros” pela convivência em gotas d’água e cor.

Aos colegas do LAGEA -Laboratório de Geografia Agrária- pelo convívio, mesmo que distante, sempre me assinalaram atenção: Ricardo Leite, Ricardo Luís, Raquel Nader, Fabiana, Felipe Genaro, Jéssica, Daise, Wesley por todas as ajudas e partilhas acadêmicas durante o primeiro ano do mestrado e Geraldo pelas diversas dicas e conversas. Em especial à Natália por me apresentar o universo sushi de Uberlândia e por me confiar sua amizade além do mundo acadêmico.

À Isabelle “Belinha”, pelas partilhas de tantas geografias.

Em Mato Grosso do Sul: aos amigos de vida e arte.

À Fabiana pelo companheirismo e cuidado de todas as horas, amizade sincera com risos e broncas advindos do coração. Obrigada pela ajuda em detalhes.

À Anecy e Roberta pela doçura e presença em todos os momentos. Mãezinha e irmãzinha do coração, todo meu carinho a vocês. Obrigada pelo apoio de sempre.

Aos amigos de grafias geográficas: Cristovão Henrique “diamante negro”, obrigada pelas diversas trocas no palco do teatro e das teorias além das assistências técnicas e da presença ímpar até a última linha desse trabalho, Leandro pela singularidade em ser, estimado, amigo e prestativo, Tayrone pelas partilhas de sonhos e sociedade, Aninha, Kelly, Greisse, Waldélia e Silas por permanecerem próximos mesmo com o tempo e a distancia.

Às queridas “letradas” Carin e Bruna pelas partilhas e trocas na arte e na vida dissertativa, para além das correções ortográficas.

Aos amigos do GET- Grupo de Estudo Terra e Território - pelas trocas e por me fazerem me sentir em casa a cada volta-visita. Obrigada Mariele, Talita, José. Em especial ao Danilo pela ajuda com as tabelas.

Aos queridos do LETUR – Laboratório de Estudos Urbanos - Fernando e Marcos pelo diálogo e ajuda imprescindível com os mapas.

Às amigas de terras distantes, mas de corações aproximados Taynara e Yve.

Ao André Bersani pela prontidão em ajudar com os textos compartilhados.

Ao Shesmam pelo contato e informações da escola, obrigado por ter facilitado a aproximação com o objeto desta pesquisa.

Ao CNPq pela concessão da bolsa de estudo e por me possibilitar estar mais livre para a reflexão e realização deste trabalho.

À força da natureza, dos céus e suas constantes energias por me alimentar a alma durante todos os momentos tempestuosos desta vida-pesquisa.

*Hermano... tuya es la hacienda...  
la casa el caballo y la pistola...  
Mía es la voz antigua de la tierra.  
Tu te quedas con todo y me dejas desnudo  
y errante por el mundo...  
mas yo te deajo mudo...! mudo!  
Y como vas a recoger el trigo  
y alimentar el fuego  
si me llevo la canción?*

**León Felipe.**

## RESUMO

O presente trabalho parte da perspectiva de compreender o processo de incorporação dos paradigmas que constituem o conceito de Educação Rural e de Educação do Campo, especificamente, em três escolas rurais da microrregião de Três Lagoas, leste do Mato Grosso do Sul. Buscamos, essencialmente, identificar qual a relação desses paradigmas com as práticas que permeiam o processo de territorialização do capital em curso no município de Três Lagoas, uma vez que o setor florestal (de celulose e papel) coloca em andamento um projeto educacional-ambiental identificado com a Educação Rural, representativo do capitalismo agrário (modernização do campo), em contraposição ao projeto da Educação do Campo (políticas educacionais que atendam as especificidades do campo). Assim, vemos que o Projeto de Educação Ambiental-PEA desenvolvido por essa empresa aplica o discurso ideológico do capital por meio da prática de responsabilidade social ao mesmo tempo em que utiliza da educação como distensão de conflitos e legitimação das autuações ambientais decorrentes do monocultivo de eucalipto. Entretanto outras iniciativas de projeto compatível com a Educação do Campo são encontradas como otimização de uma possível mudança educacional no campo.

**Palavras-chave:** Educação Rural; Educação do Campo; Territorialização do Capital; Projetos Educacionais.

## ABSTRACT

This work starts from the perspective of understanding the process of incorporating paradigms that constitute the concept of Rural Education and Rural Education , specifically in three rural schools in the microregion of Três Lagoas , eastern Mato Grosso do Sul nicer essentially identifying which of these paradigms with respect to the practices that permeate the process of territorialization of ongoing capital in Três Lagoas , since the forestry sector ( pulp and paper ) puts in motion a educational - environmental project identified with Education rural representative of agrarian capitalism modernization of the countryside in contrast to the field Education ( educational policies that address the specifics of the field ) project. Thus we see that the Draft Environmental Education -PEA developed by this company applies the ideological discourse of capital through the practice of social responsibility while using education as the easing of conflicts and legitimacy of environmental assessments arising from monoculture eucalyptus. However other project initiatives compatible with the Field Education are found as optimizing a possible change in the educational field.

**Keywords:** Rural education; Field Education; Capital Territorialization; Educational Projects.

## LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Localização da microrregião de Três Lagoas (MS) .....	22
Mapa 2: Famílias Assentadas na Microrregião de Três Lagoas (MS) .....	71
Mapa 3: Localização das Escolas Rurais.....	131

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Prática social nas áreas de unidade da Fibria - 2011 .....	64
Quadro 2: Cursos técnicos na área florestal em Três Lagoas (MS). .....	116

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Principais produtores mundiais de celulose - 2008 .....	41
---	----

## LISTA DE FLUXOGRAMAS

Fluxograma 1: Estrutura Curricular do Projeto Saberes da Terra.....	98
---	----

## LISTA DE FOTOS

Foto 1: Trajeto até a escola Raimundo Pedro – Brasilândia (MS) .....	28
Foto 2: Dia do lançamento da pedra inaugural fábrica, área de plantio do eucalipto da empresa Eldorado Brasil.....	33
Foto 3: Comparativo do logos da prefeitura e da empresa Fibria.....	50
Foto 4: Empresa Fibria-IP em Três Lagoas (MS).....	53
Foto 5: Fabrica da Eldorado Brasil em Três Lagoas (MS), às margens do Rio Paraná onde deságua o rio Tietê. ....	54
Foto 6: Identificação da vegetação local do Assentamento São Joaquim – Selvíria (MS)..	109
Foto 7: Ciclo de Palestras na Escola do Assentamento São Joaquim .....	110
Foto 8: Plantio de mudas na área de nascente do Assentamento São Joaquim .....	110
Foto 9: Núcleos de Educação Ambiental móvel .....	123
Foto 10: Manual do PEA entregue para escola professores .....	124
Foto 11: Escola Municipal Raimundo Pedro ainda com o antigo nome Antônio Henrique Filho .....	133
Foto 12: Paisagem até à escola Raimundo Pedro - Brasilândia (MS) .....	133
Foto 13: Cantinho de Ciências, História e Geografia.....	135
Foto 14: Sala de aula multisseriada e o cantinho de Língua Portuguesa .....	136
Foto 15: Sumário da apostila do PEA para professores.....	137
Foto 16: Seriema no pátio da escola.....	138
Foto 17: Escola Municipal Antônio Camargo Garcia -Três Lagoas (MS).....	140
Foto 18: Projeto Grão e Grão da Cargil.....	142
Foto 19: Projeto Nascente Internacional Paper.....	142
Foto 20: Placa do Programa Educação Ambiental - Fibria.....	143
Foto 21: Jardim realizado pelo PEA.....	143
Foto 22: Escola Rural São Joaquim - Selvíria (MS) .....	145
Foto 23: Escola Municipal Rural São Joaquim .....	148
Foto 24: Terra planagem para construção da nova escola do São Joaquim .....	148

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Brasil - Área total do setor, segundo os Estados de maior representação, 2009 (em mil/ha).....	42
Tabela 2: Estrutura Fundiária da Microrregião de Três Lagoas (MS) .....	56
Tabela 3: Utilização das terras na Microrregião de Três Lagoas (MS) .....	57
Tabela 4: Utilização das terras (há) com Lavouras Temporárias na Microrregião de Três Lagoas (MS) .....	59
Tabela 5: Área total ocupada pela Fibria em MS (terra própria, arrendada e parceria) – 2011 .....	59

## LISTA DE SIGLAS

**ABRAF** - Associação Brasileira de Florestas Plantadas

**ACAR** - Associação de Crédito e Assistência Rural

**AECAMS** - Assentamentos e Acampamentos de Mato Grosso do Sul

**AGRAER** - Agência de Assistência Técnica do Estado

**ANDES** - Associação Nacional de Professores do Ensino Superior

**BNDES** - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

**BRACELPA** - Associação Brasileira de Papel e Celulose

**CBAR** - Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais

**CEB** - Câmara de Educação Básica

**CEE** - Conselho Estadual de Educação

**CNBB** - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

**CNER** - Campanha Nacional de Educação Rural

**CONTAG** - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

**COAAMS** - Centro de Organização e Apoio aos Assentados de Mato Grosso do Sul

**CPT** - Comissão Pastoral da Terra

**DPC** - Diretoria de Portos e Costas do Ministério da Marinha

**EDURURAL** - Programa de Educação Rural

**EJA** - Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental

**EMPAER/MS** - Empresa de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Mato Grosso do Sul

**ENERA** - Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

**FAF**- Fundo de Aplicação Financeiro

**FAPEMS** - Fundação de Apoio à Pesquisa e Ensino e à Cultura

**FETAGRI** - Federação dos Trabalhadores na Agricultura

**FIRJAN** - Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro

**GETT** - Grupo de Estudos Terra e Território

**GPI** - Grande Projeto de Investimento

**GPT** - Grupo Permanente de Trabalho

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**INCRA** - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

**IP** - Internacional Paper

**MAPA** - Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento

**MDA** - Ministério do Desenvolvimento Agrário

**MEB** - Movimento de Educação e Base

**MEC** - Ministério de Educação e Cultura.

**MINC** - Ministério da Cultura

**MMC** - Movimentos de Mulheres Camponesas

**MMA** - Ministério do Meio Ambiente

**MOBRAL** - Movimento Brasileiro de Alfabetização

**MST** - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

**PAA** - Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar

**PEA** - Programa de Educação Ambiental

**PND** - Plano Nacional de Desenvolvimento

**PNE** - Plano Nacional de Educação

**POLOCENTRO** - Programa de Desenvolvimento do Cerrado

**PPP** - Projeto Político Pedagógico

**PRONASEC** - Programa Nacional de Ações Sócio Educativas e Culturais

**PRONERA** - Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária

**PSECD** - Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos

**SEBRAE** - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

**SECAD** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

**SED** - Secretaria de Estado de Educação

**SED** - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

**SENAC** - Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio

**SENAI** - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

**SENAR** - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

**SENAT** - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

**SESC** - Serviço Social do Comércio

**SESCOOP** - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

**SESI** - Serviço Social da Indústria

**SEST** - Serviço Social de Transporte

**SIMTED** - Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação

**SSR** - Serviço Social Rural

**TC** - Tempo Comunidade

**TE** - Tempo Escola

**UEMS** - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

**UFGD** - Universidade Federal da Grande Dourados

**UFMS** - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

**UnB** - Universidade de Brasília.

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura.

**UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância

**USAID** - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

**VCP** - Votorantim Celulose e Papel

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	10
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>1- O COMPLEXO PAPEL E CELULOSE E TRÊS LAGOAS (MS): O GLOBAL NO LOCAL</b> .....	31
1.1 - A Microrregião de Três Lagoas (MS) no contexto da mobilidade do complexo do papel e celulose .....	31
1.2 – A redefinição das práticas produtivas: a formação do vale da celulose na Microrregião Três-Lagoense .....	45
1.3 - A relação entre o domínio territorial do eucalipto e a implantação dos projetos educacionais: a contradição em curso.....	61
<b>2- – PRESSUPOSTOS DO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA EDUCAÇÃO RURAL</b> .....	73
2.1 - A construção do Paradigma da Educação do Campo em contraposição a Educação rural.....	74
2.2. – A Microrregião de Três Lagoas no contexto sul mato-grossense de construção do Paradigma da Educação do Campo.....	94
2.2.1 - Saberes da Terra .....	97
2.2.2 - Curso Normal Médio do Campo .....	100
2.2.3 - Licenciatura em Ciências Sociais .....	101
2.2.4 - PRONERA .....	102
<b>3 - O PROJETO DE “DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL“ DA FIBRIA E A EDUCAÇÃO RURAL COMO FORÇA PRODUTIVA PARA O CAPITAL</b> .....	113
3.1. O papel do sistema S (SENAC, SENAI E SESI) - na implantação da Educação Rural em parceria com o Estado.....	113
3.2 - As “sementes do diálogo” e o projeto de sustentabilidade da Fibria: a estratégia da antecipação dos conflitos .....	118
3.3 - O Programa de Educação Ambiental- PEA: a fertilização da semente.....	123
3.4. A implantação nas escolas da Microrregião de Três Lagoas do projeto de educação ambiental da Fibria: os jovens como elemento chave na formação da “cultura do eucalipto” .....	129
3.4.1. Escola Raimundo Pedro de Souza – Brasilândia (MS).....	132
3.4.2 Escola Municipal de Educação no Campo Antônio Camargo Garcia – Três Lagoas (MS).....	139
3.4.3 Escola São Joaquim – Selvíria (MS) .....	145
<b>4 - CONSIDERAÇÕES: AS QUESTÕES QUE NÃO FECHAM</b> .....	156
<b>REFERENCIAS</b> .....	161
<b>ANEXOS</b> .....	171
<b>ANEXO A</b> – Roteiro de Entrevista.....	172
<b>ANEXO B</b> – Jornal de Educação Ambiental da FIBRIA/SA .....	174
<b>ANEXO C</b> – Resolução SENAI 01/2011 .....	175

## INTRODUÇÃO

*Quando escrevo, repito o que já vivi antes. E, para estas duas vidas, um léxico apenas não me é suficiente.*

*Guimarães Rosa*

Pesquisar é perceber os diversos caminhos estreitados à frente, é tecer os segredos guardados no interior daquele que pesquisa e revelar os segredos ocultados no exterior daquilo ou daquele que é pesquisado. A pesquisa é para Rudio (2008), uma forma de conhecer a realidade e um veículo para responder questões e solucionar problemas. Precisa ser vista, além de um processo natural da prática do conhecimento, mas como um instrumento político que abre horizontes no contexto científico e que deve aparecer em todo o trajeto educativo inexistente de neutralidade (DEMO, 2006). Pois, se perguntarmos,

[...] sobre o modo de funcionamento da ciência, sobre seu papel social, sobre sua maneira de explicar os fenômenos e de compreender o homem no mundo, perceberemos facilmente que as condições reais em que são produzidos os conhecimentos objetivos e racionalizados, estão banhadas por uma inegável atmosfera sócio-político-cultural. É esse enquadramento sócio histórico, fazendo da ciência um produto humano, nosso produto, que leva os conhecimentos objetivos a fazerem apelo, quer queiram quer não, a pressupostos teóricos, filosóficos, ideológicos ou axiológicos nem sempre explicitados (JAPIASSU, 1976, p.10).

Dito isso, acordamos com o referido autor que a ciência não é pura, autônoma, nem neutra, e, por ser assim, um mesmo objeto de pesquisa pode conter diferentes interpretações de análise. Nesse sentido, ao escolhermos a temática da Educação do Campo temos o entendimento que produzimos um conhecimento pertencente ao campo das ciências sociais, portanto, está apoiado na forma interpretativa da realidade sócio espacial em que vivemos.

Assim, diferente das demais áreas de conhecimento, as ciências sociais trabalha com a aproximação da realidade e não com a “verdade”, como explica Japiassu (1976) no “mito da neutralidade”. Trata-se de fenômenos sociais e, portanto, quanto mais complexos maior a observação e análise, como afirma Boaventura de Souza Santos (1987, p.20-21):

[...] os fenômenos sociais são de natureza subjectiva e como tal não deixam captar pela objectividade do comportamento; as ciências sociais não são objectivas porque o cientista social não pode libertar-se, no acto de observação, dos valores que informam a sua prática em geral, e portanto, também a sua prática de cientista.

Por essa forma de pensar e perceber a pesquisa, tecemos esta parte introdutória com o objetivo de demonstrar os caminhos percorridos, os procedimentos, as técnicas e as angústias sucedidas durante a pesquisa de campo. Além de, evidenciarmos no plano desta análise a problemática, o lugar, o objeto e os sujeitos encontrados nos “campos” trilhados de uma educação do campo. Sobre esta base geográfica, teórica e empírica, foi constituído o alicerce deste trabalho.

### **Primeiras grafias da pesquisa**

Em primeiro momento, cabe aqui dizer, que o histórico das primeiras linhas traçadas dessa análise, obtiveram raízes no trabalho monográfico do curso de Bacharelado em Geografia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)<sup>1</sup>. Foi a partir desse trabalho, que as inquietações na temática de Educação do Campo passaram, cada vez mais, a ganhar “forma e conteúdo” de pesquisa científica. Antes disso, conhecer e pensar tal temática se delineava em questionamentos ainda tímidos diante daqueles apresentados e proporcionados na disciplina de Geografia Agrária, ministrada pela professora Rosemeire Aparecida de Almeida, que, ao conduzir o conhecimento sobre a questão agrária na Geografia, utilizou-se da dinâmica sala de aula e sala de “campo” para que, ultrapassássemos qualquer imaginário sobre outros modos de vida, como a dos camponeses acampados, camponeses assentados, indígenas, ribeirinhos...

Nesse estradar de “sala de campo”, a qual emergiram os primeiros questionamentos para esta pesquisa. Pois, perguntas e respostas compreendem ao intrínseco processo de busca e quando nos são instigadas a perguntar em relação ao mundo, remetemo-nos a pensar qual é o nosso lugar nele. Assim, o processo da investigação torna-se também o do autoconhecimento, pois, é do reconhecimento de nós no mundo, que a pesquisa se faz, também, em nós (SUERTEGARY, 2001).

---

<sup>1</sup> LEMES, Mariana Santos. Análise preliminar da escola “Elma Garcia Lata Batista” no distrito de Garcias, Três Lagoas/MS: a educação do campo em questão. 2010. 57 f. Monografia (Monografia em Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2010.

Nesse sentido, à medida que conhecemos o campo e seus diversos modos de vida, fomos despertando nossos olhares para a educação. Não, apenas, porque somos atores desse processo educacional institucionalizado por escolas e/ou universidades, sendo, também, sujeitos dessa condição. Mas, por acreditarmos no processo educativo como alternativa de desmistificação de ideologias que condicionam homens e mulheres ao esquema de autocracia, infelizmente, ainda vigente. (FREIRE, 1979).

Esse esquema autocrático é parte da realidade do sistema econômico-político resultado do modelo de produção capitalista em que vivemos, e com isso, o projeto de educação não difere desse esquema global. Na Microrregião geográfica de Três Lagoas essa realidade nos foi desvelada em campo, por um histórico de contradições à medida que a cidade foi se transformando socioeconomicamente para atender ao panorama mundial conhecido como setor florestal. Quer seja,

a ideia-chave de que é possível plantar florestas, reduzindo a pressão por recursos florestais naturais e, concomitantemente, contribuindo para a restauração do solo e para a mitigação do aquecimento global, por meio de seu potencial de retenção de carbono, dentre outros benefícios (PERPETUA, 2012, p.21).

Por esse viés a realidade nos foi sendo apresentada. Ao sairmos para o campo nos deparamos, a cada dia mais com a paisagem verde de grandes extensões de terras plantadas de eucalipto, bem distinta daquela formada pela atividade agropecuária e de nosso costume, por conhecer e morar neste território. Por meio deste olhar, ensinado e aprendido em sala de campo e de aula, fomos percebendo os caminhos traçados a partir dessa simples observação na paisagem urbana e rural.

Tomados por essa prática de estar e perceber o mundo apreendido no universo-universidade, muitos olhares acadêmicos encaminham suas interpretações em trabalhos científicos para compreender tamanha transformação e reconfiguração territorial três-lagoense. A saber, as dissertações de Kudlavicz (2011), Asevedo (2013), Perpetua (2012), Ribeiro Silva (2013) e Fonseca (2014) contribuíram para desvendar a atuação socioeconômica de um panorama mundial em escala local que nos ajudou a indagar sobre esta problemática na educação.

## Apresentação do trabalho

Ao pensarmos na educação como parte inerente à vida cotidiana, entendemos que ela compreende tudo em um mundo diverso de possibilidades. Nesse sentido, concordamos com o Brandão (1988) que a educação se manifesta em várias formas: em casa, na rua, na igreja, na escola, na cidade, no campo e ainda acrescentaríamos, no consciente e no inconsciente do ser humano. Afinal, é imperceptível aos olhos daqueles que educam e daqueles que são educados.

Assim, a educação pensada nesta pesquisa é marcada por mudanças que fazem parte do processo de globalização e atinge diversos territórios. Decorrente desse processo da ciência, da técnica e da informação, os territórios são configurados, atualmente, pela égide irremediável do capital. E, por meio dessa ordem ideológica de lucro e acúmulo de capital, a educação é tomada como um (des)caminho do qual se interessam os representantes do capital.

Foi a partir dessa perspectiva de análise que pensamos este trabalho dissertativo, acerca da trajetória dos (des)caminhos da educação no ideário do capital trilhados no território do campo do Mato Grosso do Sul, em especial, na Microrregião de Três Lagoas (Mapa 1). O trabalho trata de uma educação situada no campo, em que pesquisamos três escolas rurais localizadas nos seguintes municípios da Microrregião<sup>2</sup>: Selvíria, Brasilândia e Três Lagoas<sup>34</sup>.

---

<sup>2</sup> Microrregião segundo os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

<sup>3</sup> Os pontos no mapa não correspondem, necessariamente, as sedes dos municípios, e sim, exerce o papel de nomear os municípios de Mato Grosso do Sul.

<sup>4</sup> Em termos explicativos na base cartográfica do Mapa 1 e 2 não consta o município de Paraíso das Águas, emancipado em 23 de dezembro de 2009, por não conter no banco de dados do aplicativo Phil Carto.



Para explicarmos essa educação, calcada econômica-política-ideologicamente, sob a ótica do capital partimos do pressuposto teórico do Paradigma da Educação do Campo, o qual contém os princípios da educação emancipadora proposta pelos movimentos sociais do campo, e do Paradigma da Educação Rural, que funciona como ação compensatória, organizada para atender as necessidades e interesses do capital.

A problemática desta pesquisa aparece a partir do processo de territorialização do capital em curso no município de Três Lagoas, uma vez que o setor florestal (de celulose e papel) da empresa Fibria coloca em andamento um projeto educacional-ambiental identificado com a Educação Rural, representativo do capitalismo agrário (modernização do campo), em contraposição ao projeto da Educação do Campo (políticas educacionais que atendam suas especificidades).

O setor florestal, ao qual nos referimos, foi implantado no Município de Três Lagoas a partir do ano de 2007 com a empresa Fibria, e em 2012 com a empresa Eldorado Brasil. Desde sua primeira instalação, o município e o seu entorno – a Microrregião – sofreu intensas transformações territoriais advindas dessas empresas de linha contínua de celulose-papel que, em seu processo produtivo atual, os tornam reconhecidos mundialmente. Por consequência, emergem diversas disputas por recursos e território.

Nesse contexto, o objetivo do trabalho ora apresentado, é compreender o processo de incorporação dos paradigmas que constituem o conceito de Educação Rural e de Educação do Campo em três escolas municipais rurais da Microrregião.

### **Decorrendo os caminhos metodológicos**

Pensar os percursos metodológicos dessa pesquisa foi caminhar cuidadosamente por dois trajetos fundamentais para “descobrir o que não está à vista” (HISSA, 2003, p. 185). Nessa busca, primeiramente textual, mergulhamos nas leituras e fichamentos de alguns livros, revistas, jornais e artigos publicados em periódicos correspondentes aos temas abordados neste trabalho, embasando-o teoricamente. O trajeto segue no caminho que se constituiu em saídas a campo, como parte essencial da pesquisa por acreditarmos, assim como Brandão (2007, p.12), que a “experiência do trabalho de campo tem uma dimensão muito intensa de subjetividade”.

A pessoa que fala, fala para uma outra pessoa. Uma relação entre pessoas que tem uma dimensão social, e uma dimensão afetiva se estabelece. Dados de troca, de sinais e símbolos entre as pessoas se estabelecem inevitavelmente e isso marca não só a realização do trabalho, mas o material produzido por esse trabalho realizado (BRANDÃO, 2007, p. 12).

Assim, também, concordamos o que Brandão (2007) denomina de **com** e **na** pesquisa, pois, [...] a pesquisa que fazemos é também a pesquisa da qual participamos [...]. Nesse sentido, Martins (2011, p.48). assinala [...] preciso com- viver, sentir a pesquisa [...]. Trazemos na estrutura daquilo que os antropólogos consideram ser observação-participante – utilizar a etnografia como principal meio de compreensão do outro. Assim, a lógica do pesquisador deve ser o da própria cultura que investiga.

Entretanto, observamos na discussão colocada por Henri Lefebvre (1971), em texto sobre sociologia rural, uma proposta de método de pesquisa bem similar à visão etnográfica, a qual muito nos ajudou a pensar o tema da educação a partir da realidade por meio da complexidade vertical e horizontal colocado pelo autor. Essa proposta consiste em pensar como a interferência reciprocamente do tempo passado alcança as construções humanas do presente.

Nessa complexidade proposta por Lefebvre (1971, p. 63) “as formações e estrutura agrárias de uma mesma época histórica – em particular nas determinadas pelos metaconjuntos sociais e políticos atuais – se manifestam com diferenças essenciais, que chegam até o antagonismo”. Portanto, a complexidade horizontal está no “conjunto das condições” atuais onde a vida se desenvolve. Vejamos nas palavras do autor o entendimento do que denomina o termo complexidade.

A que denominamos horizontal; e a que denominamos vertical, e que poderíamos chamar de históricas – se entrecruzam, se entrecortam, atuam uma sobre a outra. Assim, num emaranhado que só uma boa metodologia pode esclarecer. É preciso, simultaneamente, determinar os objetos e objetivos relevantes para a sociologia rural-e definir sua relação com as ciências e disciplinas auxiliares: geografia humana, economia política, ecologia, estatística, etc. (LEFEBVRE, 1971, p. 63).

A partir dessa compreensão “o que tem de mais importante é, sobretudo, a possibilidade de analisar com as ações, os projetos e as dinâmicas pretéritas tem

implicações diretas sobre o cotidiano que se desenvolve no presente”. (MARTINS, 2011, p. 28). Nessa perspectiva, entendemos que os paradigmas, delineados pela diferença entre Educação Rural e Educação do Campo, fazem parte da complexidade determinada pelos metaconjuntos sociais e políticos do passado apresentados no conjunto das condições da escola do campo presente, local onde se desenvolvem os mesmos paradigmas.

Assim, o território que adentramos é constituído de implicações feitas cotidianamente. E, por isso, tomamos o trabalho – etnográfico – de campo para nos conduzir à conexão necessária entre os fatores traçados historicamente nesse espaço-tempo de escola-educação.

Queremos esclarecer que no trabalho de campo, foi possível, apenas uma única visita nas escolas municipais rurais de Brasilândia e de Três Lagoas, enquanto na escola de Selvíria não conseguimos contabilizar, exatamente, o total das visitas e saídas de campo que fizemos. Os motivos que levaram a essa diferença discrepante, se deve às distintas distâncias de um caminho só. O fato do meio rural ser longe da localidade urbana é condição natural do lugar da pesquisa, assim as escolas do campo encontram-se distante da cidade de Três Lagoas, e quando se trata de escolas localizadas em outros municípios a dificuldade de acesso se agrava mais ainda. Sobretudo, quando não há meio de transporte público nem privado para levar a esses destinos desejados. Essa realidade se agravou ainda mais pelo fato do local da cidade pesquisada não ser o mesmo da onde a escrita se desenvolvia, pois, ser discente de pós-graduação na cidade de Uberlândia fez aumentar as distâncias do objeto de pesquisa. Assim, ir e vir dos estados mineira e sul-matogrossense, também fez surtir efeitos na empiria.

Outro fator relevante, que deve ser apontado nesse contexto de dificuldades encontradas na pesquisa, é esclarecer que a oportunidade de ir mais vezes ao campo de Selvíria foi concedida pelo vínculo cultivado da pesquisadora com o - lugar de origem - do Grupo de Estudos Terra Território (GETT) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), sendo parte do cotidiano desde o período de graduação e ainda fez ser este o lugar que retorna a cada ida-partida.

Nesse estreitar de laços e de relações, participamos do desenvolvimento do projeto<sup>5</sup> de extensão Recuperação das áreas de nascentes no Assentamento São

---

<sup>5</sup> Projeto de Extensão coordenado pela professora Rosemeire Aparecida de Almeida, com filiação à Universidade Federal do Mato Grosso do Sul previsto no edital do Programa de Extensão

Joaquim em Selvíria, com a inserção da Escola Municipal Rural do Assentamento São Joaquim. Coordenado pela professora Rosemeire Aparecida de Almeida, o projeto contou com a parceria da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e da Agência de Assistência Técnica do Estado (AGRAER) do Estado de Mato Grosso do Sul e, dentre todas as atividades propostas no projeto, estivemos presente em várias etapas, desde a fase inicial de recomposição de nascentes com mudas de plantas nativas do cerrado, fazendo parte do mutirão para o plantio dessas mudas, ao acompanhamento de algumas das palestras mensais ministradas por professores da UFMS e desenvolvidas durante o ano de 2013.

Mediante a esses fatores, explicamos nossa maior dedicação à Escola São Joaquim em relação às demais escolas analisadas. Certamente ela ofereceu mais elementos para explicar o fenômeno social na compreensão dos paradigmas do projeto de Educação Rural e de Educação do Campo.

Apesar de todo o exposto, não consideramos menos importante ter visitado uma única vez as escolas Raimundo Pedro e Antônio Camargo Garcia, pois, o fato de irmos às escolas compôs a fase de observação do objeto e, portanto, propiciou a parte descritiva de análise temporal da realidade dessas escolas, do mesmo modo que o diálogo entre iguais (sujeito-pesquisador/sujeito-pesquisado) estabelecido pelo encontro etnográfico<sup>6</sup> proporcionou conhecermos o histórico-genético para finalizar a pesquisa com a proposta de Lefebvre (1971) por meio do método progressivo-regressivo<sup>7</sup>.

Portanto, a observação-participante se fez presente em todos os momentos e em todas as escolas dessa pesquisa. E devido a isso, os registros desse contato são apresentados por fotografias, fontes recolhidas oralmente e/ou entrevistas com professores, coordenadores e diretores das escolas, por serem esses sujeitos que intermedeiam os projetos de educação. Desse modo, a fim de preservar a identidade dos entrevistados, optamos em chamá-los com nome de flores.

Contudo, as trilhas dessa investigação não poderiam se tornar possíveis sem a parceria e amizade do militante da CPT Miesceslau Kudlavicz, pois, durante toda a construção deste trabalho dissertativo contamos com a generosidade desse

---

Universitário – PROEXT/2013, sem recurso financeiro, foi aprovado com carga horária de 120 horas referente às atividades de preparação das visitas técnicas e execução do mesmo.

<sup>6</sup> Termo utilizado por Roberto Cardoso de Oliveira (2006).

<sup>7</sup> Método dividido em 3 momentos: Descritivo (observação do objeto); analítico-regressivo (análise temporal da realidade e histórico-genético (momento final da pesquisa)).

companheiro, que se colocou à disposição o tempo todo para dirigir o veículo e nos levar às escolas, contribuindo impreterivelmente para a realização do trabalho de campo desta pesquisa. Com ele se desenrolaram imensas partilhas construídas nas *geografias no pé*, assim como histórias que emergiram e ficarão guardadas como lembrança desses instantes da pesquisa.

Há exemplos dessas histórias adquiridas ao longo desse percurso e selecionamos três experiências de campo para com-partilhar: a primeira consiste em um croqui (foto1) do trajeto para se chegar a Escola Raimundo Pedro no município de Brasilândia desenhado pelo motorista de ônibus escolar ao pedirmos informação sobre como chegar à escola no meio caminho. Nesse momento, fomos tomados pelo medo de não conseguirmos chegar, quando fomos indagados por ele: - “*Vocês querem mesmo ir na escola?*” Confessamos que essa pergunta nos intimidou, pensamos em voltar além da paisagem “deserto verde” vista no horizonte. Também não confortava nem tampouco acreditava que em meio a tanta terra plantada eucalipto pudesse existir uma escola.

**Foto 1: Trajeto até a escola Raimundo Pedro – Brasilândia (MS)**

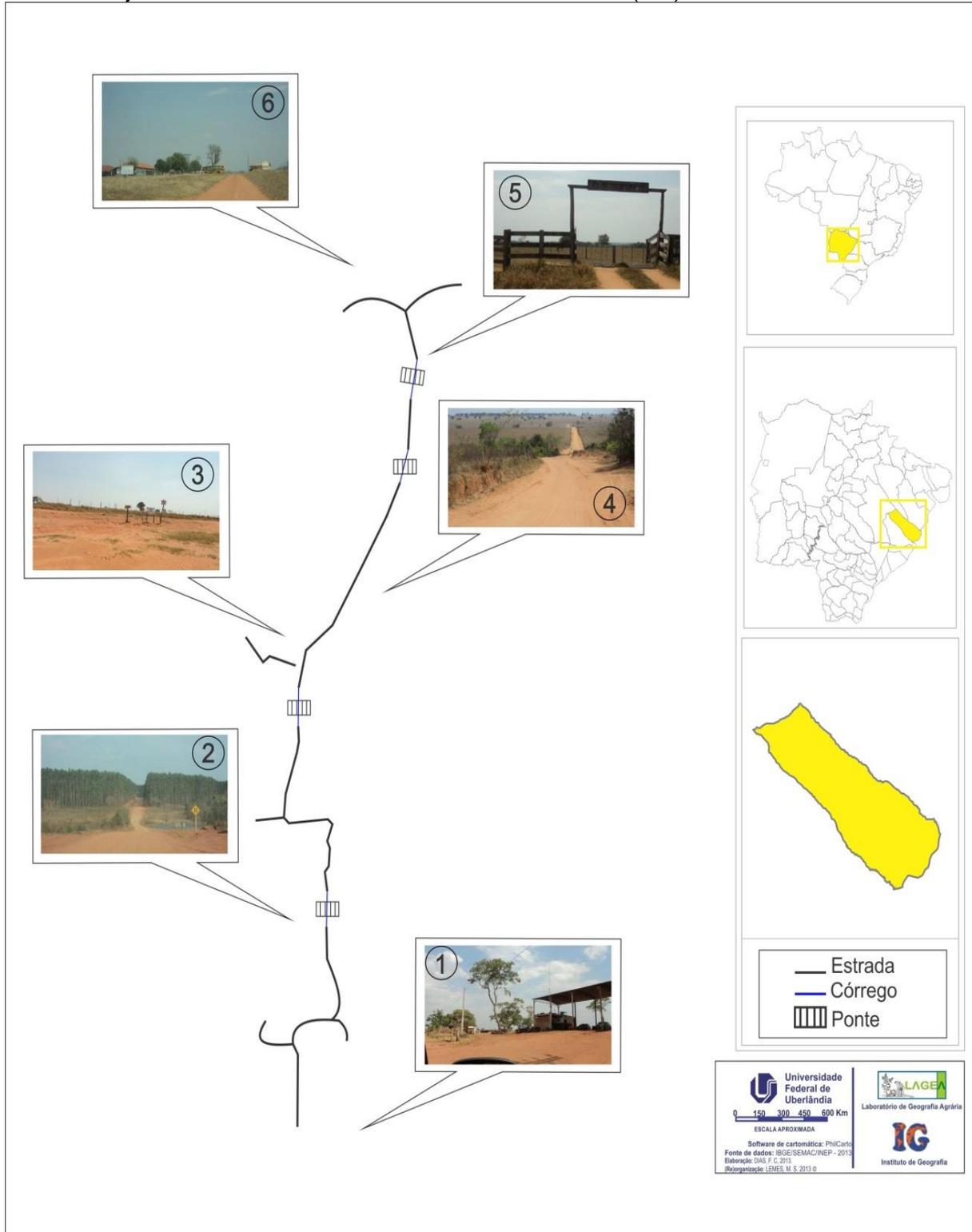


Foto 1.1. Local onde encontramos o motorista. Foto 1.2 Paisagem da estrada enquanto seguimos o caminho informado pelo motorista. Foto 1.3. Ponto de referência com várias placas indicando duas vias de acesso (desenhado pelo motorista). Foto 1.4. Ponto da estrada que avistamos a ponte. Foto 1.5. Portão da fazenda Pontal ultima referência para se chegar à escola Foto 1.6.

A segunda experiência consiste na história contada pela merendeira dessa escola para nos explicar que a comunidade escolar, juntamente com os pais dos estudantes, organizam quermesses na escola com o objetivo de arrecadar fundos para fazer a festa de formatura dos estudantes e também arcarem com os custos de locação de ônibus e ingressos na Pousada do Tucunaré, localizada no município de Três Lagoas, destinados aos formandos.

Assim, finalizamos com o terceiro tracejo metodológico vivenciado pela boniteza do poema da estudante Laís de Lima Fernandes, intitulado *Retrato da minha vida*, divulgado no jornal *Folha de Selvíria* em outubro de 2012, guardado e mostrado com orgulho na escola São Joaquim.

Nasci na cidade  
Mas na fazenda cresci  
Com muito amor e felicidade  
É como vivo aqui.

Aprendo desde cedo  
Dar valor no que eu tenho  
Cuidar bem de onde eu moro  
É um ensinamento que mantenho.

Aqui tem grama verde  
Tem árvores e animais  
Tem represas com peixe  
Aqui é lindo demais.

O meu pai levanta bem cedo  
Para tirar leite de vaca amarela  
E minha mãe pega a galinha  
E coloca na panela.

Por fim, este trabalho se apresenta em três capítulos:

O primeiro mostra o complexo de eucalipto, do papel e celulose, fortemente territorializado e denominado por sua força econômico-produtiva na Microrregião geográfica de Três Lagoas, como proponente do projeto de Educação Rural problematizado nesta pesquisa.

O segundo capítulo aponta a centralidade da questão educacional no campo brasileiro que gera o paradoxo existente entre os pressupostos teóricos do Paradigma da Educação do Campo e do Paradigma da Educação Rural para identificar no processo histórico e geográfico a construção e/ou permanência dos paradigmas correspondentes à educação.

No terceiro capítulo apresentamos os projetos educacionais sobre o fomento estatal, empresarial e institucional, bem como as escolas pesquisadas para verificar como a educação rural é apropriada pelas forças produtivas do capital, ressaltando o projeto de educação ambiental – PEA, desenvolvido pela empresa do agronegócio do eucalipto em escolas do campo e da cidade de Três Lagoas e em toda a microrregião.

## 1- O COMPLEXO PAPEL E CELULOSE E TRÊS LAGOAS (MS): O GLOBAL NO LOCAL

*É um negócio, movimenta milhões e como tal  
Filantropia e amor ao próximo são fingimento social.  
Há todo um mundo obscuro atrás do segredo profissional  
E um cariz tendencioso em todo o artigo imparcial.*

*Não é paranóia, é a lógica do capital  
Não conheces a história, não surpreende e é normal.  
Nenhuma empresa confessa o seu registo criminal  
(E esta empresa é que nos fez a actualidade mundial)<sup>8</sup>*

Estreamos neste capítulo, o intuito de compreender o complexo do agronegócio de papel e celulose, por ser este correlacionado ao objeto central desta pesquisa e possuir como princípio o fenômeno da territorialização do capital. Aqui, o denominador comum é analisá-lo na perspectiva geográfica, assim sendo, sobre a ótica da mobilidade espacial do capital, na sua gênese de territorialização, está como a força propulsora do capital globalizado na localidade da Microrregião de Três Lagoas (MS).

Nessa perspectiva de territorialização do capital é que o setor celulósico papeleiro se apresenta como grande projeto de investimento. E, por meio da dinâmica de produção e reprodução do espaço, estabelecido historicamente nos espaços urbanos e rurais, apreendemos a relação contraditória do complexo-eucalipto do papel e celulose com projetos de educação, passível de análise.

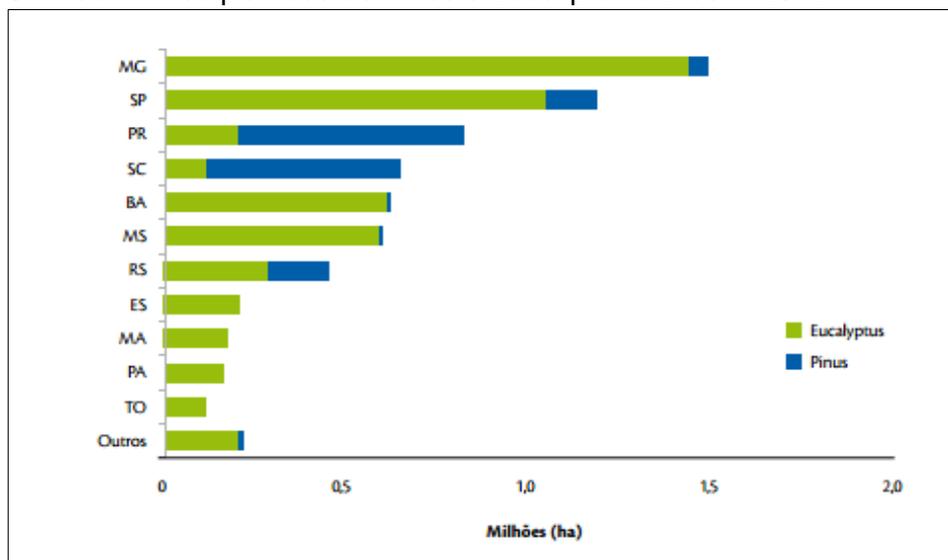
### 1.1 - A Microrregião geográfica de Três Lagoas (MS) no contexto da mobilidade do complexo do papel e celulose<sup>9</sup>

A conjuntura do setor agroindustrial, sobretudo da indústria de celulose, vai ao encontro da lógica de um sistema econômico vigente, cujo modelo capitalista de produção permite a expansão especificada e transmutada da produção de celulose dos países nórdicos para a América do Sul. No território brasileiro esses empreendimentos agroindustriais se realizam em diversos recortes espaciais, como bem evidencia o gráfico 1.

---

<sup>8</sup> Letra da música: É verdade, banda portuguesa Terrakota.

<sup>9</sup> Esse capítulo faz parte das primeiras reflexões iniciadas para este trabalho de mestrado no primeiro semestre de 2012, sendo partes dessas já publicadas na revista eletrônica de Geografia: Observatorium, ano V, número XIII, Junho 2013.

**Gráfico 1:** Área plantada de Pinus e Eucalipto no Brasil - 2012

Fonte: ABRAF, 2013.

Para a celulose de mercado (denominação referida ao tipo de indústria que processa apenas celulose), a produção brasileira é representada fundamentalmente por seis empresas – Fibria, Suzano, Cenibra, Stora Enso, CMPC e Grupo Orsa. A partir dessa prerrogativa entendemos o papel desempenhado pelas empresas: Fibria Celulose S/A<sup>10</sup> e Eldorado Brasil<sup>11</sup>, enquanto um Grande Projeto de Investimento (GPI) que provoca transformações territoriais na Microrregião de Três Lagoas (MS). Haja vista, o percurso de desenvolvimento do agronegócio da celulose nas características predominantes em Projetos de Investimento, que elevou a cidade de Três Lagoas à capital mundial da celulose (Foto 2)<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> Primeira empresa instalada no município de Três Lagoas no dia 30 de março de 2009. No dia 19 de fevereiro de 2010 recebeu a visita do então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, ao qual “se dirigiu exclusivamente com a finalidade de conhecer as instalações da maior fábrica de celulose de fibra curta branqueada de eucalipto do mundo” (PERPETUA, 2012, p.30).

<sup>11</sup> Segunda empresa instalada no município de Três Lagoas, inaugurada no dia 12 de dezembro de 2012 (CELULOSE online, 2012).

<sup>12</sup> A fábrica destina-se à produção da celulose de fibra curta branqueada de eucalipto. No Brasil as espécies do Gênero *Eucalyptus* são as mais utilizadas, devido aos aspectos naturais, históricos e de produtividade. A saber, a pasta de celulose é caracterizada pelo tipo de indústria em que foi produzida, podendo então ser “integrada” quando se agrega máquinas de papel, ou “de mercado” quando processa somente a celulose. É a técnica empregada ao processo de produção que definirá seu uso enquanto matéria-prima para a fabricação de cada tipo específico de papel. Utiliza-se a celulose de fibra curta branqueada para produção de papéis especiais, de imprimir, de escrever, e de sanitários enquanto que a de fibra longa não branqueada é usada para produzir papéis para embalagens, como papel e papelão (PERPETUA, 2012).

**Foto 2:** Dia do lançamento da pedra inaugural fábrica, área de plantio do eucalipto da empresa Eldorado Brasil.



Fonte: Campo Grande News (2012).

Nesse processo de desenvolvimento econômico, os grandes empreendimentos se apresentam incutidos de aparatos políticos para se implantarem no território. Dessa maneira, o Estado intervém contra ou a favor desses empreendimentos, tornando-se agente importante desse processo industrial. Identificamos essa atuação política em favor do empreendimento agroindustrial de papel e celulose na Microrregião de Três Lagoas (MS), por meio das transformações socioespaciais advindas da implantação desse empreendimento, desde o momento de sua instalação à sua operação. Resultados não muito positivos anuncia a política de desenvolvimento proposta por esse Grande Projeto de Investimento<sup>13</sup>.

Nesse caminho, apreenderemos a lógica que permeia o desenvolvimento do modo capitalista de produção no campo brasileiro, palco de grandes empreendimentos agrários. Assim, decorremos à delimitação das bases conceituais para melhor possibilitar a discussão e embasar teórico-metodologicamente o presente capítulo.

O modo de produção capitalista é fundamentado por sua lógica de produção de mercadorias, distribuição, troca e consumo, acrescida a “forma que assumem as relações sociais da produção, em correspondência de um estado histórico de desenvolvimento das forças produtivas” (GAIGER, 2003, p. 12). Ademais, há quatro características da vida econômica das quais nasce o modo de produção:

- a) um regime de produção de mercadorias, de produtos que não visam senão ao mercado;
- b) a separação entre os proprietários do meio de produção e os trabalhadores, desprovidos e objetivamente apartados daqueles meios;
- c) conversão da força-de-trabalho igualmente em mercadoria, sob forma de trabalho assalariado;
- d) a

<sup>13</sup> As letras estão em maiúsculo porque nos referimos a um conceito que trabalhamos mais adiante.

extração da mais-valia, sobre o trabalho assim cedido ao detentor dos meios de produção, como meio para ampliação incessante do valor investido na produção, (GAIGER, 2003. p.7).

Em outras palavras Oliveira (2007) afirma que o desenvolvimento do capitalismo em sua etapa monopolista precisa ser entendido como processo (contraditório) de reprodução capitalista ampliada de capital. Esse processo consiste na reunião das características do modo de produção capitalista, da circulação de mercadorias, que significa a troca de mercadorias por dinheiro e de dinheiro por mercadoria. Na agricultura esse processo decorre de personagens distintos: o capitalista, e o proprietário da terra, que têm objetivos separados e contrapostos, portanto, só depois de completado todo o processo é que o capitalista transfere ao proprietário a renda da terra. No entanto, se os dois personagens estão unificados em uma mesma pessoa, essa aufer, além do lucro médio, a renda da terra.

Oliveira (2010) explica que no caso brasileiro, “o capital não tem atuado na direção da separação entre capitalista e proprietário de terra. O que ocorre é a apropriação da renda da terra pelo capital, tanto na pequena propriedade quanto na grande” (OLIVEIRA, 2010, p.8). Nas palavras de Martins o capital

[...] tem se apropriado diretamente de grandes propriedades ou promovido a sua formação em setores econômicos no campo em que a renda da terra é alta, como no caso da cana, da soja e do gado de corte. Onde a renda é baixa, como no caso dos setores de alimentos de consumo interno generalizado, [...] o capital não se torna dono da terra, mais cria as condições para extrair o excedente econômico, ou seja, especificamente renda onde ela aparentemente não existe (MARTINS, 1979, p.27).

Mediante essa afirmativa, soma-se à prática cada vez maior da exploração dos recursos naturais que se tornaram e ainda se tornam reservas de valor para o capital. No cenário brasileiro essa prática se intensifica com a industrialização, resultado do processo histórico de modernização no campo, acompanhado de uma densa migração rural-urbana no final do século XX. Segundo Gonçalves (2004) foi na década de 1960 que se aprofundou a implantação da modernização conservadora no campo, ampliando a reprodução do capital por meio de renda e lucro. Para Graziano da Silva (1982), o significado da dominação do capital na agricultura brasileira “espelha avanços e recuos de uma lenta e, por isso mesmo, dolorosa modernização em alguns setores específicos, modernização essa em sua

maior parte sustentada pelos subsídios estatais” (GRAZIANO DA SILVA, 1982, p.33).

É a partir desse modelo de desenvolvimento voltado a atender os interesses do capital nacional e internacional que se desdobram as mudanças sociais e ambientais nas diferentes escalas. Isso ocorre desde o período da colonização, iniciado com a extração da madeira (pau brasil), intercedido pela extração de minérios, pelas monoculturas de cana, pecuária, café e intensificado, por meio do investimento de capital estrangeiro, nos monocultivos de soja, cana e eucalipto para fins de exportação (KUDLAVICZ, 2011).

Ainda sobre essa ótica Oliveira (2007) afirma que o capitalismo monopolista busca juntar o campo e a cidade já que, na época de sua constituição, foram estritamente separados. “A industrialização da agricultura, que é uma evidência desse processo, gera a **agroindústria**. É, portanto, o capital que solda novamente o que ele mesmo separou: agricultura e indústria, cidade e campo” (OLIVEIRA, 2007, p.32, grifo do autor). Para isso, as indústrias e seus diversos setores (agrotóxicos, insumos, sementes transgênicas, maquinários de alta tecnologia) estabelecem sua presença no campo, enquanto os trabalhadores do campo trabalham no campo e moram na cidade.

O geógrafo Milton Santos (2008) situa esse processo no período técnico científico informacional, o qual significa a interação da ciência e da técnica sob a égide do mercado. É a partir dessa interação que o mercado se torna global, ou seja, atende a uma lógica vertical e “acaba por se impor a todos os territórios e a cada território como um todo” (SANTOS, 2008, p. 239). Desse modo, as grandes empresas nacionais e internacionais direcionam, de certa forma, a política interna e externa dos países. A essa ideia, adicionam-se as questões educacionais e ambientais, decorrentes de mudanças na natureza, subordinadas a essa lógica política direcionada.

No entanto, esse processo da globalização econômica se configura de forma desigual, e, ditado pelo capitalismo monopolista, produz espaços mais globalizados e espaços menos globalizados, ou então desenvolvidos e subdesenvolvidos, pois há empresas hegemônicas que mandam. Assim, o espaço nacional torna-se regionalizado e fragmentado para atender a essas empresas hegemônicas, aumentando a desigualdade e as diferenças regionais tendenciadas na globalização e/ou uniformização da economia, da política e da cultura.

Diante dos apontamentos que engendram o processo do desenvolvimento capitalista no campo, e este ordena o modelo predador da natureza e de seus recursos naturais, podemos compreender o contexto em que desenvolve o agronegócio do eucalipto no Brasil e o consolida como grande concentrador de terras. Pois, entendemos, acordando com Oliveira (2007), que o capitalismo monopolista no campo se desenvolve pela territorialização do capital monopolista (compra de terras pelos capitalistas industriais e, também arrendamentos, como nos casos das empresas de celulose/papel), e pela monopolização do território capital por meio da extração de renda, no caso dos camponeses. Desse modo, apresenta-se a expansão da agricultura e a contradição do desenvolvimento capitalista no campo:

O desenvolvimento da agricultura no século XX e XXI vai ser marcado por uma realidade contraditória, ou seja, a sua **expansão por aqueles setores de mais alta rentabilidade**, como é o caso da avicultura ou do **reflorestamento**, por exemplo. Tem-se expandido também, por aqueles setores onde capitalistas e proprietários da terra unificam-se em uma mesma pessoa. No geral, entretanto, o capital tem atuado contraditoriamente, no sentido de criar e recriar as condições para o desenvolvimento da agricultura camponesa, sujeitando, portanto, a renda da terra ao capital. (OLIVEIRA, 2007, p.32 grifo nosso).

Em outras palavras, a monopolização do território pelo capital implica no poder de controle do capitalista sobre a circulação dos produtos produzidos pelo camponês e sua família (origem de relações não capitalistas), sujeitando a renda da terra ao capital. Dessa forma, o capitalista produz capital pela via não capitalista (trabalho do camponês juntamente com sua família) e se apropria da renda sem ser o proprietário da terra.

No processo de territorialização do capital ocorre a expropriação e a tendência à proletarização dos camponeses. O capital atinge sua realização plena por extrair, além da renda da terra (como proprietário da terra), o lucro (com a exploração do trabalho assalariado). Nesse caso

[...] o processo estritamente capitalista se instala, a reprodução ampliada do capital desenvolve-se em sua plenitude. O capitalista/proprietário da terra embolsa simultaneamente o lucro da atividade industrial e da agrícola (cultura da cana, por exemplo) e a renda da terra gerada por esta atividade agrícola. A monocultura se implanta e define/caracteriza o campo, transformando a terra num

“mar” de cana, de soja, de laranja, de pastagens, etc. (OLIVEIRA, 2004, p.42).

Cabe ressaltar que o processo de territorialização do capital ocorre quando o lucro da atividade agrícola compensa a compra da terra e suporta o trabalho assalariado. Entretanto, os arrendamentos de terra, também se incluem nessa atuação compensatória. Isso procede somente para atividades agropecuárias cujo preço é estabelecido pelas bolsas de valores, definindo as *comodities*. Nesse sentido, a participação do Estado é intensa por meio de políticas públicas que incentivam o processo de territorialização do capital.

Mediante isso, e com base no trabalho de Kudlavicz (2011) acerca da territorialização do complexo da Celulose em Três Lagoas/MS, é que nos referimos ao agronegócio do eucalipto como a territorialização do capital monopolista. O autor discute as questões agrárias concomitantes ao processo de expansão capitalista no campo sul mato-grossense, e revela as contradições do agronegócio com base nos dados do Censo Agropecuário do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O referido autor explica o processo de atuação do Estado para o Mato Grosso do Sul desde a segunda metade do século XX, quando foram formuladas políticas públicas para efetivar a ocupação do Centro-Oeste com intuito de transformá-lo em produtor de matérias-primas para alimentar o processo industrial da Região Sudeste. Destaca-se então, o Plano de Metas do Governo de Juscelino Kubistchek (1957-1960) que, em pleno período de industrialização, construíram rodovias para integração do Centro-Oeste com a região industrializada do Sudeste. Logo, seguem a elaboração e execução do II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), que evidenciam a estratégia de consolidação do mercado nacional para substituição das importações, e a disponibilização de crédito no Governo de Geisel (1974-1979), a fim de efetivar a estratégia desenvolvimentista agropecuária proposta pelo plano. Nessa conjuntura, foi instituído o Programa de Desenvolvimento do Cerrado (POLOCENTRO), que selecionou áreas específicas nos estados de Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso, sendo quatro áreas selecionadas no Estado de Mato Grosso (atual Mato Grosso do Sul). O programa atendeu a uma área de 1,4 milhões de hectares que compreende o percurso da Estrada de Ferro Noroeste e do eixo rodoviário da BR 262, de Campo Grande a Três Lagoas (localidade a que se refere

este trabalho), com “objetivo de incorporar 500 mil hectares ao sistema produtivo” (MINISTÉRIO DA AGRICULTURA *apud* KUDLAVICZ, 2011, p.46).

Contudo, advém dessa política de desenvolvimento para os cerrados a expansão da produção de eucalipto, de modo particular na região de Três Lagoas (MS). Estimulada pelos incentivos fiscais do Governo Federal, a partir do programa POLOCENTRO, iniciaram e aumentaram o plantio de eucalipto e *pinus* no Estado do Mato Grosso do Sul (KUDLAVICZ, 2011, p.47). Dessa maneira, foram criados vários planos e programas que contribuíram progressivamente para políticas desenvolvimentistas na agricultura do Centro-Oeste brasileiro.

Sobre a participação e incentivos do Estado, Martins (1989, p.85) é incisivo ao afirmar que

Os pesados subsídios e incentivos fiscais concedidos pelo Estado às grandes empresas abriram o campo ao investimento capitalista, protegeram e reafirmaram a renda da terra e a especulação imobiliária, incluíram a grande propriedade fundiária num projeto de desenvolvimento capitalista que tenta organizar, contraditoriamente, uma sociedade moderna sobre uma economia rentista e exportadora. Um capitalismo tributário e atualizado.

Para evidenciar a participação do Estado como financiador do agronegócio de celulose no Estado de Mato Grosso do Sul, de modo particular em Três Lagoas (MS), mencionamos a comparação proposta por Almeida (2012) sobre os incentivos fiscais financiados pelo BNDES<sup>14</sup>, em que no ano de 2011 a Eldorado Florestal acessou R\$2,7 Bilhões, enquanto o Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar (PAA) contou com o orçamento anual de R\$ 502,57Milhões (ALMEIDA, 2012). A autora afirma que a crise do programa pode ser analisada pelos dados oficiais do PAA para o Mato Grosso do Sul.

A participação do Estado ficou em 2% do montante nacional, e no caso dos municípios da microrregião de Três Lagoas, sequer um centavo foi gerado no PAA. Em relação ao Programa Nacional de Alimentação Escolar/PNAE, que obriga o uso de no mínimo 30% dos recursos destinados à merenda escolar na aquisição de produtos da agricultura familiar, não é diferente. O município não conseguiu utilizar os recursos como prevê a Lei – segundo informações do CMDR. E o ônus tem recaído sobre os camponeses, na costumeira tradição de afirmar que nesta região os pequenos não produzem ou que a terra é estéril. (ALMEIDA, 2012, p.2).

---

<sup>14</sup> Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico Social.

Dessa forma, entendemos o agronegócio da celulose como um Grande Projeto de Investimento (GPI), que, segundo Vainer (1992), mobilizam em demasia, alguns elementos como: capital, força de trabalho, recursos naturais, energia e território, e consolidam o processo de apropriação de recursos naturais e humanos em determinados pontos territoriais, sobre a lógica estritamente econômica e exógena definida pelo centro hegemônico político e econômico. Outro elemento, também identificado pelo autor, é que esses “GPIs buscam atender simultaneamente duas exigências: a da produção e reprodução das condições gerais de acumulação e a do ordenamento territorial” (VAINER, 1992, p.34).

Nesse sentido, estudos de caso em alguns países da América Latina (México, Venezuela e Argentina), realizados por Laurelli (1987) mostram as relações estabelecidas entre a evolução do sistema de poder e a produção de espaço nas regiões em que são implantados grandes projetos energéticos e/ou industriais. Segundo a autora, o período de planejamento para concretizar esses projetos torna-se extenso, podendo demorar décadas, desde sua idealização e localização até a construção e operação. A isso sucedem cenários de transformação no território, que só podem ser compreendidos e explicados pela dimensão histórica, relação com a política vigente e pela racionalidade do momento histórico em que esses planos se desenvolveram.

Ainda de acordo com Laurelli (1987) os projetos podem ser analisados e compreendidos com enfoque predominantemente político, pois, se constituem na interação dinâmica de dois processos: um que define as estratégias nacionais para o desenvolvimento regional e outro que determina as estratégias internacionais a condicionar a primeira. Essa dinâmica explica as relações estabelecidas no sistema de poder que compreende o contraste apresentado nos planos de projetos com a realidade regional, assim como a implantação industrial e concessão do desenvolvimento urbano-rural; medidas estratégias regionais, determinadas pelo contexto econômico-político dominante e dominado.

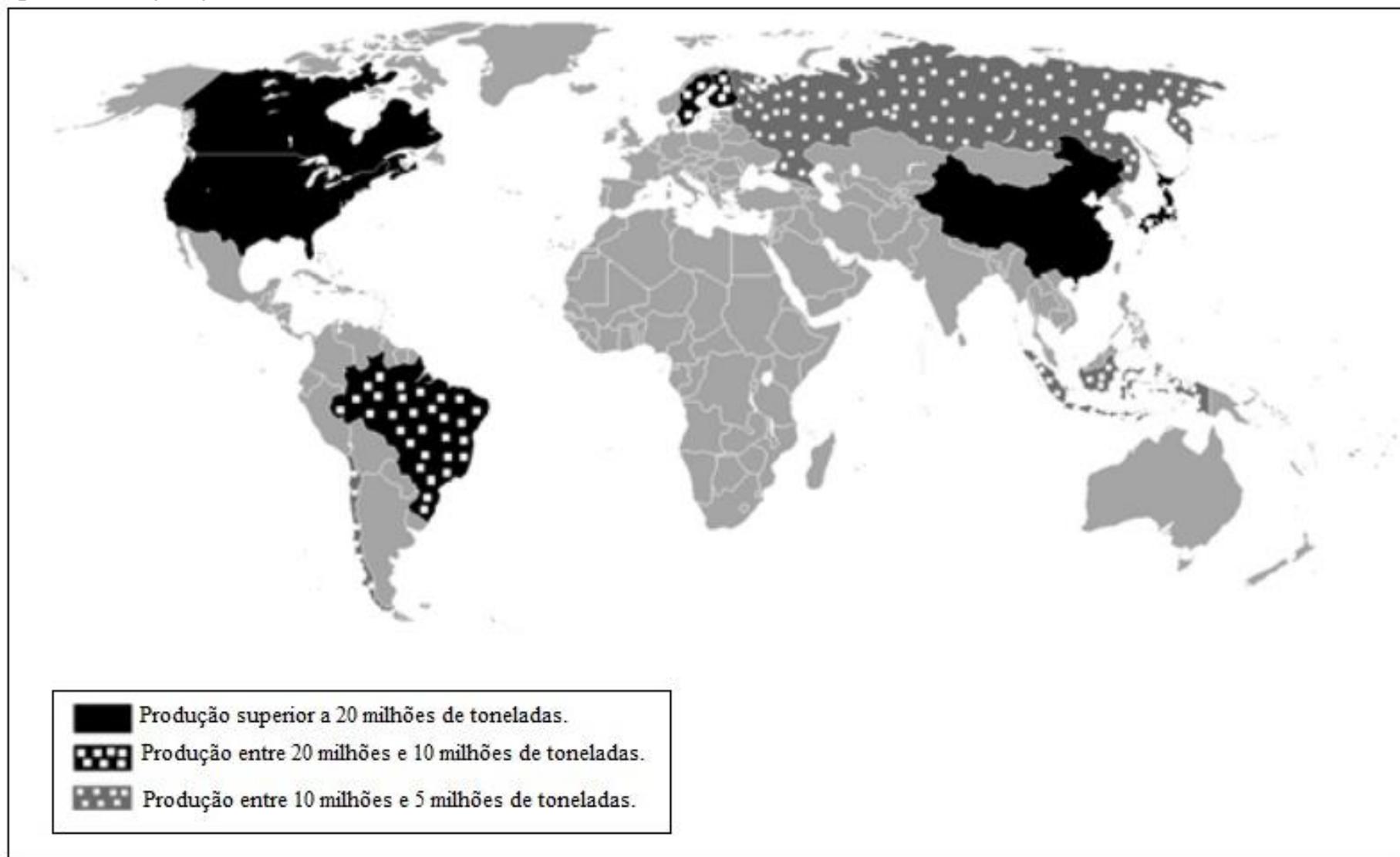
Vainer (2008) assinala que para superar de modo consistente as concepções que centralizam o direito do empreendedor (dominante) é preciso “entender a natureza do processo social deflagrado pelo empreendimento, processo simultaneamente econômico, político, cultural e ambiental” (VAINER, 2008). Portanto, trata-se, de uma transformação social que interfere em várias dimensões e escalas no espaço-tempo. Todavia, o agronegócio ou *agribusiness*, como também é

denominado, estrutura-se pela existência e relação comercial das atividades setoriais interdependentes (equipamentos, insumos agrícolas, processamento industrial, distribuição e consumo) que constituem e integram a lógica econômica da produção agrícola. Nessa perspectiva, o agronegócio faz parte de um sistema econômico mundial decorrente da correlação de forças econômicas das nações, que sucedem dois processos concomitantemente: um de globalização e outro de regionalização, os quais oportunizam a inserção das economias nacionais no mercado internacional e constituem um novo panorama econômico mundial (MONTROYA, 2002).

Nesse contexto, o agronegócio da celulose e sua implantação no território brasileiro revelam a expansão regional do setor econômico a fim da integração econômica internacional e do consentimento às demandas de consumo. Isso quer dizer que “as novas formas que está assumindo o capitalismo nos países periféricos não são independentes da evolução global do sistema” (FURTADO, 1974, p. 59).

Para contextualizá-lo em escala global, o banco de dados do BNDES apresenta a ascendência do setor de papel e celulose nos seguintes países: EUA, Japão e Canadá, que respondem por cerca de 47% da produção mundial e EUA, Japão e Alemanha, que consomem 50% de todo papel produzido, significando que os países produtores são também os maiores consumidores. O Brasil aparece em 11º lugar entre os países produtores e 12º entre os consumidores de papel. Essa posição (Figura 1) nos permite verificar a inserção do país no mercado global para atender a demanda interna, mas também externa, já que não se pode negligenciar a sua posição no sistema econômico vigente.

**Figura 1:** Principais produtores mundiais de celulose - 2008



Fonte: BNDES, 2012.

Essa lógica explica a intensa expansão de tal monocultura no campo brasileiro. Iniciou-se na primeira década do século XX, com o cultivo de eucalipto para fins industriais, e no fim dos anos 1950 foram introduzidas as espécies de *pinus* para o suprimento de setores produtivos, admissão essencial para o suprimento confiável de matéria-prima e para o desenvolvimento da indústria brasileira de celulose-papel.

Como demonstração dessa afirmativa, constatamos no relatório florestal da Associação Brasileira de Papel e Celulose (BRACELPA) os estados propulsores do desenvolvimento industrial nesse setor, como demonstra a tabela 1.

**Tabela 1:** Brasil - Área total do setor, segundo os Estados de maior representação, 2009 (em mil/ha)

<b>Estados</b>	<b>Áreas Plantadas</b>	<b>Área de Conservação</b>	<b>Área Total</b>
Amapá	12	752	764
Bahia	527	279	806
Espírito Santo	171	75	246
Maranhão	47	93	140
Mato Grosso do Sul	155	70	225
Minas Gerais	222	150	372
Pará	49	851	900
Paraná	269	163	432
Piauí	1	4	5
Rio de Janeiro	3	1	4
Rio Grande do Sul	206	149	355
Santa Catarina	169	107	276
São Paulo	420	178	598
<b>Total</b>	<b>2,251</b>	<b>2.872</b>	<b>5.123</b>

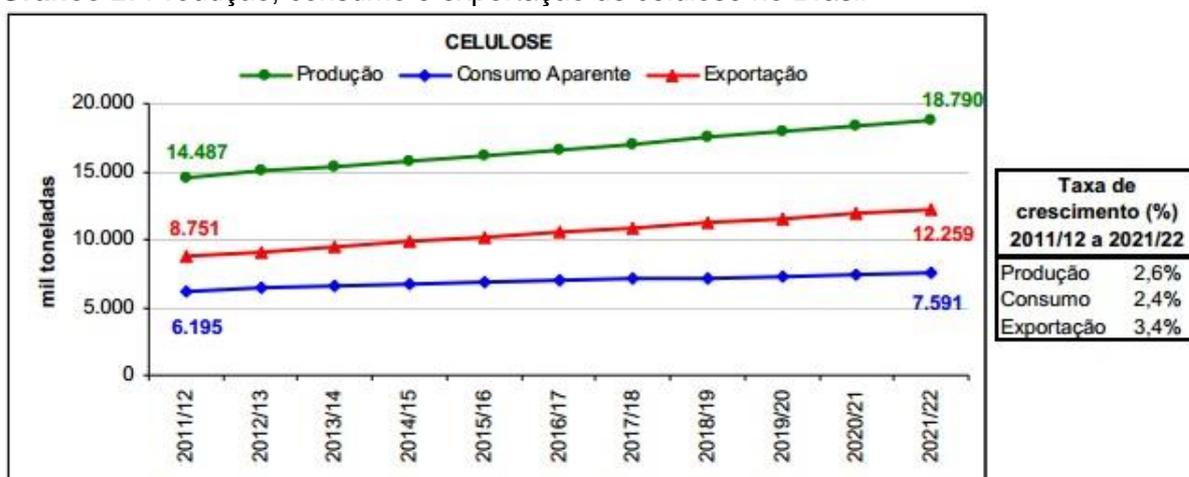
Fonte: BRACELPA, 2009.

Assim, o setor industrial de celulose e/ou papel pode ser visualizado nas seguintes regiões: Sudeste, possui 36% de áreas plantadas, Sul 29%, Centro-Oeste 26%, Nordeste 7% e Norte 3%. Totalizando as áreas plantadas, 69,7% das propriedades são próprias, 11,4% são arrendadas e 18% das áreas são de fomento (BRACELPA, 2009). Tal situação identifica o poder do grande empreendimento na territorialização do capital – pois para o cultivo de eucalipto e *pinus* é necessário, respectivamente, grande extensão de terras, localização estratégica para fins de escoamento da produção e favorecimento dos fatores hídricos, climáticos e pedológicos para garantir produtividade acelerada.

Essa intensa territorialização é concebida pela demanda dos produtos florestais (celulose, papel e carvão (principalmente MG)) que, seguindo os

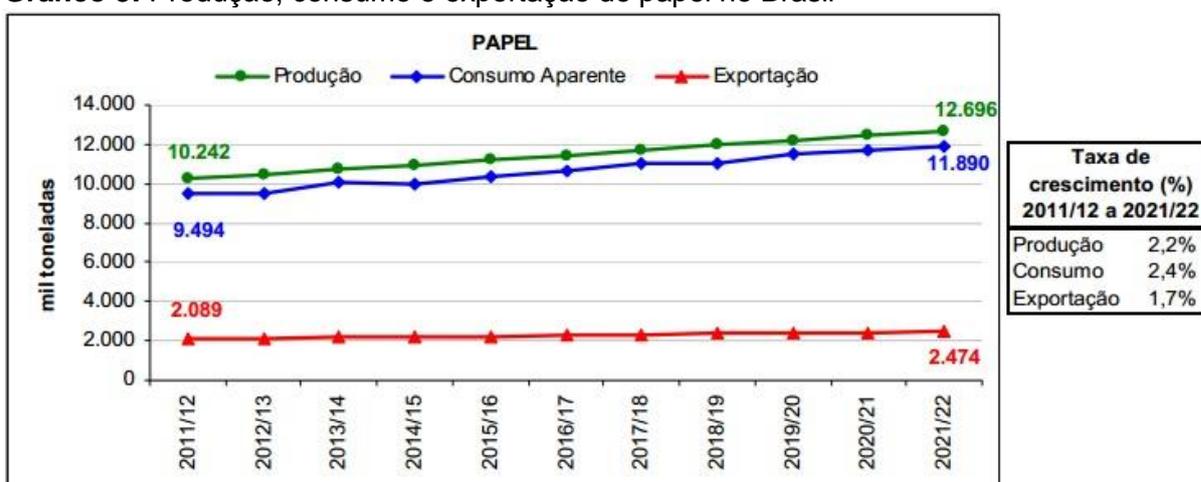
complexos de soja, carne e sucroalcooleiro, representam a quarta posição na classificação do valor das exportações do agronegócio nacional (MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, PECUÁRIA E ABASTECIMENTO, 2012). Dessa maneira, é possível visualizar os caminhos pretensiosos desse setor industrial a partir das projeções acerca da produção, consumo e exportação de celulose (Gráfico 1) e papel (Gráfico 2) ponderadas para o agronegócio brasileiro pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento.

**Gráfico 2:** Produção, consumo e exportação de celulose no Brasil



Fonte: Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, 2012.

**Gráfico 3:** Produção, consumo e exportação de papel no Brasil



Fonte: Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, 2012.

Com base nesses dados, entendemos que as projeções desempenhadas pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Desenvolvimento (MAPA) advêm do crescente consumo. Porém, sabemos que o atual consumo de papel é decorrente dos países

mais desenvolvidos e está diretamente relacionada ao consumo industrial. Assim, Kudlavicz (2011) esclarece que, a demanda pela produção de papel visa desenvolver a rentabilidade desse setor industrial sem nenhum respaldo social, pois, o aumento da demanda por tal produto, não possui nenhuma relação com a eliminação do analfabetismo, com a impressão de maiores números de livros, jornais e cadernos para estudantes necessitados.

Dessa forma, para abastecer o consumo industrial com maior rapidez, produz-se a celulose de mercado (fibra curta) extraída das madeiras nas áreas de cultivo de eucalipto. Também há no Brasil a produção da celulose de fibra longa, extraída da madeira do *pinus* e da Araucária. No Mato Grosso do Sul prevalece a produção da celulose advinda das plantações de eucalipto para fins de exportação (KUDLAVICZ, 2012).

Nessa ordem, compactua o agronegócio da empresa de celulose e papel Fibria, uma das seis maiores empresas brasileiras inseridas no mercado global. Em Três Lagoas (MS) essa empresa se implantou, em 2009, a partir da união das empresas Votorantim Celulose e Papel (VCP) e Internacional Paper (IP), que já existiam. Anteriormente essa grande corporação já atuava nos seguintes estados: Espírito Santo, Bahia, Minas Gerais, São Paulo. Cabe aqui ressaltar que além da Fibria, a Eldorado Brasil é a mais nova empresa de celulose e papel, inaugurada em dezembro de 2012, atuante no setor econômico-produtivo do município de Três Lagoas.

Tais empresas atuam em cinco municípios da região de Três Lagoas, sendo estes: Brasilândia, Água Clara, Ribas do Rio Pardo, Santa Rita do Pardo e Selvíria. E, a Eldorado Brasil possui um viveiro de mudas próprio em Andradina (SP)<sup>15</sup>. Segundo o Plano de Manejo de 2011 da empresa Fibria, a área de plantio era superior a 207.658 mil hectares, além de 90.775 hectares de área de preservação ambiental. Sem discutir o mérito dessa pretenciosa preservação, é válido destacar a velocidade da expansão das áreas de cultivo de eucalipto.

Nesse sentido, cabe destacar a comparação de Almeida (2012), que inclusive atesta esses dados. Segundo a autora, “a título de identificação de prioridades: enquanto a Reforma Agrária no Mato Grosso do Sul conseguiu em 26 anos

---

<sup>15</sup> Andradina (SP) está a 36, 08 Km de Três Lagoas que, faz divisa com o Estado de São Paulo, e por isso sua proximidade com outras cidades do interior paulista nesta região. Como Araçatuba (150 Km), Pereira Barreto (88 Km), Ilha Solteira (66 Km) e São José do Rio Preto (273 Km).

conquistar 686.261,71 ha, em quatro anos um dos complexos já detém em terras próprias e arrendadas algo em torno de 400.000 ha” (ALMEIDA, 2012, p. 7).

Desse modo, ficam evidentes as transformações ocorridas no território da região leste sul-mato-grossense, de modo particular na microrregião de Três Lagoas (MS), visto as mudanças de reorganização no espaço do campo e da cidade. No campo houve a transmudação da atividade pecuária para o plantio de eucalipto, em vias de se tornar hegemônico, interferindo significativamente na estrutura de vida dos sitiantes, comerciantes e trabalhadores existentes nas comunidades rurais.

Na cidade também é possível observar mudanças. Como bem exemplifica Almeida (2010, p. 4), “alguns probleminhas, como o caos no trânsito, são citados aqui e ali, sem realce para que pareça coisa normal, consequência inevitável do progresso. O que não se revela são os números do “probleminha” que se materializam em seres humanos a lotar os leitos do único hospital público da cidade”.

Por meio dessas acentuadas transformações é possível identificar a territorialização do capital de um GPI, dado seu caráter homogeneizador a partir de um modelo – no caso o do agronegócio da celulose, que, transforma e (re)ordena o território da Microrregião de Três Lagoas (MS) a seu modo. Suas contradições podem ser vistas no campo e expressam a lógica da unificação política e econômica que rege o processo histórico infundável de “desenvolvimento” global nessa abrangência local, e não ignoram a educação, sendo esta mais um projeto de apropriação, visto o exemplo do nosso estudo de caso.

## **1.2 – A redefinição das práticas produtivas: a formação do Vale da Celulose na Microrregião Geográfica de Três Lagoas**

A partir do que foi descrito sobre o caráter homogeneizador do GPI do agronegócio da celulose, compreendemos o processo de transformação territorial da Microrregião de Três Lagoas (MS) como exemplo da mais nova ordem econômica-produtiva, historicamente, estabelecido em nome do desenvolvimento.

Para Gronemeyer (2000) o “conceito de desenvolvimento inclui o enorme entusiasmo por esse projeto gigantesco de padronização” (GRONEMEYER, 2000, p. 27). Segundo a autora, tal projeto remete a reflexão do passar irrevogável dos

tempos em que a ajuda – principalmente na forma de auxílio de desenvolvimento- ainda contribui em alguma coisa.

Dessa forma, mostra-se a fragilidade do próprio conceito de “ajuda” que ao invés de inspirar confiança, deixa obscuro a imagem positiva do seu projeto de salvação. Ao passo que na modernidade todos os princípios de uma concepção de ajuda incondicional transgridam a assistência calculista enviesada pela ótica das possibilidades de vantagem, sem nenhuma preocupação com a realidade e necessidade alheia (GRONEMEYER, 2013). Em suas palavras

A ajuda já nem é mais um auxílio que se presta a alguém que realmente necessite; ao contrário, é uma assistência cujo objetivo é eliminar algum tipo de déficit. Só muito raramente, a aflição óbvia, aquele grito de socorro de uma pessoa necessitada, é o motivo que estimula um gesto de auxílio. Com muito mais frequência, a ajuda - também frequentemente irrecusável e compulsória - é a consequência de uma necessidade que foi identificada externamente. A definição da necessidade de ajuda já não depende de um grito de socorro e sim de algum padrão externo de normalidade. Portanto, rouba-se da pessoa que pede ajuda, sua autonomia de pedir. Até a pertinência de um grito de socorro é determinada segundo esse padrão de normalidade. (GRONEMEYER, 2013, p. 19).

Nessa conjuntura, também está relacionada a palavra desenvolvimento, surgida no final da Segunda Guerra Mundial no momento em que os Estados Unidos se tornavam o centro do mundo por sua gigantesca produção. Nesse “contexto bastante favorável, marcado pela polarização político-econômica-ideológica, entre o socialismo (liderado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS) e o capitalismo (liderado pelos Estados Unidos)”, disseminou-se a noção do termo desenvolvimento (CLEMENTE, 2011, p.32).

Para Gómez (2006, p.29) este termo serviu como instrumento do discurso ideológico capitalista para manter sua ordem de influência sob os países capitalistas.

O desenvolvimento tem servido como estratégia de paz (imediatamente depois da Segunda Guerra Mundial), para combater o comunismo (por exemplo, ao longo da Guerra Fria), para combater os nacionalismos progressistas (por exemplo, na América Latina, nos anos 1960 e 1970), para aliviar a pobreza que o próprio neoliberalismo provoca, com seus ajustes estruturais (GÓMEZ, 2006, p.29).

Desse modo estratégico, surgiu a ambição norte-americana em homogeneizar a sua nova posição mundial e a torná-la permanente. Para isso, foi criada uma campanha política, lançada no dia da posse do então presidente Truman<sup>16</sup>, para promulgar ao mundo o início de uma nova era, a do desenvolvimento (ESTEVA, 2000). Para os Estados Unidos o desenvolvimento foi como uma fórmula de alto nível que os países subdesenvolvidos e/ou de terceiro mundo, como chamados na época, deveriam e poderiam alcançar (CLEMENTE, 2011).

Por esse viés, também surgiu a palavra *subdesenvolvimento*, pronunciada pela primeira vez no discurso inaugural do referido presidente, veio resignificar o conceito de desenvolvimento e reforçar a afirmação dos estadunidenses sobre os países que não obtinham progresso científico e industrial, segundo sua concepção modernista e, cunhada em bases econômicas de sua minoria homogeneizante e limitada. Sobre esse tempo discursivo de Truman, Esteva (2000, p.60) assinala que:

Duzentos anos de construção social do significado histórico-político do termo desenvolvimento foram, naquele momento, vitoriosamente usurpados e transformados. Uma posição política e filosófica de Marx, subitamente colocada em um pacote tipicamente americano, contra uma arma contra o comunismo e a serviço dos desígnios hegemônicos dos Estados Unidos, conseguiu permanecer nas mentes populares e intelectuais pelo resto do século.

No universo econômico, a nova era do desenvolvimento ocorreu por meio dessa compreensão de “dois mundos” – um desenvolvido e outro não. Essa concepção fez ressurgir a preocupação com o crescimento econômico e com a distribuição da renda. Ambos retomando a evidência entre os economistas ocidentais. Na agricultura essa preocupação instituiu o estereótipo do subdesenvolvimento para mostrar a economia principiante no setor industrial, em detrimento do “atrasado” no setor agrícola (GRAZIANO DA SILVA, 1982).

É preciso lembrar que essa concepção dualista derivava, no fundo, da própria constatação dos dois mundos “separados” – o subdesenvolvido e o desenvolvido. E as propostas formuladas para a superação desse pretenso antagonismo derivavam da imitação do caminho percorrido pelos países desenvolvidos, como se o subdesenvolvimento fosse um estágio anterior desse processo, como se os países hoje ditos desenvolvidos tivessem sido um dia

---

<sup>16</sup> Presidente Harry S. Truman tomou posse no dia 20 de janeiro de 1949/ ver Dicionário do Desenvolvimento: guia para o conhecimento como poder.

subdesenvolvidos. A industrialização era apresentada como a fórmula milagrosa capaz de, por si só, gerar o desenvolvimento; e o setor agrícola, apontado como o responsável pelo atraso desses países, deveria ceder a sua posição dominante na economia. (GRAZIANO DA SILVA, 1982, p.17).

Sobre esse subdesenvolvimento do setor agrícola, Gómez (2006, p.31) revela que, “o meio rural brasileiro é um duplo candidato ao desenvolvimento: por ser brasileiro e por ser rural”.

De um lado, por ser o Brasil um país considerado subdesenvolvido, os diferentes espaços que o integram (entre eles, o meio rural), seus setores produtivos, sua organização social e até sua cultura, precisariam de uma reestruturação que os equipararia aos dos países desenvolvidos, sempre segundo o discurso amplamente difundido pelas instituições que promovem o desenvolvimento. De outro lado, o meio rural, seja nos países desenvolvidos, seja nos subdesenvolvidos, sempre aparece como o “parente pobre” do meio urbano, o âmbito em que os benefícios do desenvolvimento são menores ou inexistentes (GÓMEZ, p. 31-32).

Essa duplicidade de visão sobre o meio rural, assinalada pelo autor, partiu de duas concepções: a primeira se refere ao rural como o lugar do atraso, comparado ao meio urbano do país, ou/e ao urbano e rural de um país desenvolvido, estabelecido por uma imagem sobre o que é desenvolvimento; A segunda remete ao rural de possibilidades, sendo este, um lugar com potencialidades, entretanto, está relacionado com a mesma ideia de desenvolvimento. Ambas as concepções partilham do mesmo âmbito de discursos e práticas:

No fundo, sob o juízo categórico de que o rural seria o beco sem saída do atraso, subjaz a mesma lógica que, na posição, aparentemente oposta, de que o rural possui aptidões apropriadas para sediar um tipo de produção e de forma de viver em sintonia com demandas novas que surgem de um capitalismo mais plural. Os dois posicionamentos compartilham a opinião de que o meio rural precisa adotar uma política de desenvolvimento que o insira mais profundamente na dinâmica mercantil (GÓMEZ, 2006, p. 35).

Assim, as estratégias adotadas para substituir o então modelo rural-agrário por um rural-agroindustrial, desencadeiam o crescimento econômico de orientação urbano-industrial e, praticamente, independente das particularidades do território. (GÓMEZ, 2006). Com isso, notamos o quanto desenvolvimento é uma termo carregado de conotações, e o tanto que é significativa sua nudez conceitual. Para

Esteva (2000, p.61) esse termo se torna metáfora em meio a sua historia distorcida e, assim, “o desenvolvimento ocupa o centro de uma constelação semântica incrivelmente poderosa”.

A metáfora se refere ao uso coloquial do termo desenvolvimento nos anos que descreve as várias potencialidades de um objeto ou de um organismo, ou seja, o termo surgiu para explicar biologicamente o crescimento natural dos animais e das plantas entre os anos de 1759 (Wolff) e 1859 (Darwin). Seguindo essa lógica biológica, podemos entender melhor sua finalidade na esfera social e científica quando Marx tornou o termo como categoria central em sua obra, e o desmembra como processo histórico de mesmo caráter das leis naturais.

Dessa forma, passou-se a ser utilizado por políticos e “converteu a história em um programa: um destino necessário e inevitável” (ESTEVA, 2000, p. 63), sendo reformulada nos termos do oriente.

O modo de produção industrial, que era nada mais que uma entre as muitas formas de vida social, tornou-se por definição o estágio final de um caminho unilinear para a evolução social. Esse estágio, por sua vez, passou a ser visto como a culminação natural de potenciais já existentes no homem neolítico e como sua evolução lógica. (ESTEVA, 2000, p.63).

Portanto, entendemos que essa lógica evolutiva, vivifica a metáfora do desenvolvimento por suas diversas conotações, dá sentido à hegemonia global em fazer parte da linguagem intelectual e popular. Essas diversas acepções atribuídas, fazem surgir propostas e estratégias centradas no desenvolvimento, atrelado a algum tipo de adjetivo, como urbano, local, sustentável, rural, territorial, entre tantos outros conhecidos nos programas governamentais no Brasil<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Utilização do uso da palavra desenvolvimento nos programas governamentais brasileiro: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD; Programa de Desenvolvimento Integrado e Sustentável do Semi-Árido – CONVIVER; Programa de Promoção do Desenvolvimento da Faixa de Fronteira; Programa Desenvolvimento de Microempresas e Empresas de Pequeno e Médio Porte; Programa Desenvolvimento Regional Sustentável – DRS; Programa Desenvolvimento Sustentável da Aqüicultura; Programa Desenvolvimento Sustentável da Pesca; Programa Interiorização do Desenvolvimento da Área de Atuação da SUFRAMA; Programa Nacional de Desenvolvimento da Maricultura em Águas da União; Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Setor Agropecuário; Programa de Desenvolvimento Sustentável de Projetos de Assentamentos; Programa de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais; Programa de Desenvolvimento Sustentável do Agronegócio; Programa de Apoio ao Desenvolvimento Local; Programa Gestão da Política de Desenvolvimento Urbano; Programa Esporte e Lazer da Cidade – Projeto Social e Desenvolvimento Científico e Tecnológico; Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB; Programa de Desenvolvimento da Educação Especial; -

Foi dessa perspectiva governamental brasileira, que o município de Três Lagoas, e, logo depois, a de sua Microrregião, teve sua “ajuda” submetida, e desse auxílio, surgiu o campo industrial em nome do “desenvolvimento”. Como bem explicitou o poder público municipal e seu logo institucional - um tanto similar ao da empresa do eucalipto – Fibria (Foto 3) -, que expressa ideológico/politicamente e subliminarmente a sua posição subordinada ao capital. Assim, observamos a frase que acompanha o emblema municipal “a cidade avança cuidando de você”, e questionamos sobre este “cuidado” quando analisamos os dados levantados por Perpétua (2012) que intitula esses desdobramentos como: “os ovos quebrados para a omelete do capital”.

**Foto 3:** Comparativo do logos da prefeitura e da empresa Fibria.



Organizado: Fluhr, C. E. M (2013).

Com essa metáfora, Perpétua (2012) aponta algumas informações testemunhas da pressurosa mudança por que tem passado Três Lagoas e sua microrregião, no entanto, são problemas que abrange todo o país. Como exemplo, o notório aumento populacional de 13,7% entre os anos de 1996 e 2004, com, respectivamente, 74.797 habitantes e 84.650 habitantes, e teve aumento ainda

maior depois da chegada das novas plantas industriais, em 2010 a população do município ultrapassou 100.000 habitantes (101.791), ou seja, em apenas seis anos o município cresceu 20,24%. Ao lado desse abrupto crescimento populacional, estão os problemas relacionados “à saturação da infraestrutura e dos serviços básicos, e à elevação dos preços dos produtos e serviços, efeitos que somados conduzem à elevação do custo e da qualidade de vida” (PERPETUA, 2012, p. 52).

Ademais, Perpetua (2012) também destaca a insuficiência da infraestrutura na cidade de Três Lagoas em relação a apenas 15% de esgoto tratado e às condições de saneamento básico que apresentam a microrregião com grandes índices de semiadequação e inadequação. A especulação imobiliária, em especial de imóveis de aluguel, também é mencionada pelo autor como outra perversidade advinda do crescimento atrelado à industrialização, assim como a situação caótica do trânsito intensificado pelo número de veículos e problemas de circulação de maneira descontrolada. O índice de criminalidade mostra outro agravante social que causa preocupação, segundo Kudlavicz (2011, p. 159) “em quase todas as modalidades de crime houve um aumento de ocorrências,”, haja vista que o número de roubos praticamente triplicou e o de homicídios aumentou cerca de 30% entre os anos de 2006 e 2009 (ÉPOCA NEGÓCIOS, 04/04/2010).

Visto isso, denotamos nas palavras do Secretário do Desenvolvimento Econômico de Três Lagoas a visão otimista sobre os problemas enfrentados pela velocidade do crescimento (econômico e demográfico).

É como a gente costuma falar: “não se faz omelete sem quebrar ovos”. Você não vai conseguir um crescimento na cidade, sem passar por transtornos que são... Que a gente tenta minimizar, mas na verdade é difícil você conseguir diminuir todos, porque são muitas as demandas que acontecem nessa velocidade de crescimento (Informação verbal apud PERPETUA, 2012, p. 55).

Com isso, percebemos o discurso enquanto instrumento ideológico servindo para velar o mal necessário de alcançar um objetivo maior, e os resultados opostos intensificados pela pobreza, degradação ambiental, imposição de padrão cultural advindos do processo de/para o desenvolvimento “cuidador”.

Nesse e por esse processo de “cuidado” e “desenvolvimento” do campo de Três Lagoas, resgatamos a formação territorial do Estado do Mato Grosso do Sul, marcado pelo histórico de uma estrutura política e de poder estabelecido com o

monopólio de terras. Cabe ressaltar, por essa atuação, a Microrregião de Três Lagoas (MS) designou sua formação pela atividade pecuária de corte e de leite, enquanto que no perímetro urbano teve como primeiros ramos industriais a construção civil e de cerâmica, e outros ramos com maiores investimentos intensificados na década de 1990 (ASEVEDO, 2013; RIBEIRO SILVA, 2012).

Ademais, no campo, como vimos no subtítulo anterior, a herança que foi deixada pelo POLOCENTRO na década de 1970, tornou-se notório na Microrregião de Três Lagoas (MS) a instalação do agronegócio do eucalipto, e, desde meados dos anos 2000, reconfigura a atividade econômica-produtiva e provoca grandes transformações em âmbitos sociais, no campo e na cidade.

Essa herança política de “desenvolvimento” regional foi destinada em áreas da região sul-mato-grossense para serem produtoras de eucalipto e pinus e, abastecer indústrias siderúrgicas do Sudeste. Essas compreenderam o “florestamento-reflorestamento” entre a capital do Estado, Campo-Grande, e a Costa Leste Três-lagoense, permanecendo em vigor de 1975 a 1981 (ABREU, 2001).

Portanto, a partir desse programa federal de grande raio de atuação, foi aberto o caminho, em 1988, para a empresa Chamflora Três Lagoas Agroflorestal, subsidiária da International Paper no Brasil, iniciar o plantio de eucalipto para a produção de celulose e papel, tendo em vista o plano industrial para ser instalado em 2003. No entanto, tal projeto foi prorrogado e se oficializou em 2007, com a troca de ativos entre a Internacional Paper/IP e a Votorantim Papel e Celulose/VCP.

Essa fusão foi mediada por um contrato de permuta, que consistiu na entrega da fábrica da VCP para a IP, com o cunho de fortalecer a construção da maior fábrica de celulose e papel com linha contínua do mundo em Três Lagoas. (KUDLAVICZ, 2011; ASEVEDO, 2013). Assim, fica evidente a denominação Complexo VCP-IP, pois

Reestruturou o setor celulósico em âmbito nacional e, diríamos, até internacional. As empresas se veem ajuramentadas a estabelecer relações mútuas de troca de bens e ativos, interessantíssimo para os negócios no Brasil e, de certa maneira, a união de forças entre elas proporcionou maior poder de atuação frente ao mercado mundial do setor. (ASEVEDO, 2013, p.59).

Nessa mesma proporção, se designou o processo de construção desse grande empreendimento, com duração de três anos e com o custo de R\$ 3,88

bilhões, financiados em grande parte pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), respondendo ao rearranjo territorial expressivo na localidade de Três Lagoas e seu entorno (PERPETUA, 2012).

Em consequência dessa reorganização territorial, em 2009, a VCP-IP entrou em operação, e neste mesmo ano fundiu-se à Aracruz Celulose, tornando-se Fibria (Foto 4), a qual demanda o posto de maior produtora mundial. Cabe aqui ressaltar a capacidade produtiva desse setor, que, entrou em operação já possuindo 1,3 milhão de toneladas/ano de celulose, equivalentes a  $\frac{1}{4}$  da produção total da empresa (ALMEIDA, 2010). E, dessa maneira, anunciou o dobro dessa produção, com metas a serem cumpridas até 2014, sendo esta a propaganda de uma segunda linha de produção.

**Foto 4:** Empresa Fibria-IP em Três Lagoas (MS)



Fonte: Fibria (2009).

Entretanto, em 2010, em meio a essa intensificada meta produtiva, foi lançada a pedra inaugural da fábrica de papel e celulose da Eldorado Brasil <sup>18</sup>, inaugurada em novembro de 2012. Sua operação no município de Três Lagoas obteve, mais uma vez, o investimento de aproximadamente R\$ 6,2 bilhões de reais, sendo que R\$ 2,5 bilhões de aporte do BNDES.

<sup>18</sup>Controlada pela Holding J&F e MCL empreendimentos. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/mariacristina/1099486-holding-da-jbs-compra-parte-de-socio-da-eldorado.shtml>>. Acesso em: 21 nov. 2013.

Sem diferir da capacidade de produção da Fibria, a Eldorado Brasil (Foto 5) iniciou com capacidade para produzir 1,5 milhão de toneladas anuais de celulose branqueada de eucalipto. Isso notifica a produção maior que a da Fibria, e denota a audácia do projeto da Eldorado Brasil em querer construir outras duas unidades de produção até 2021.

**Foto 5:** Fábrica da Eldorado Brasil em Três Lagoas (MS), às margens do Rio Paraná onde deságua o rio Tietê.



Fonte: Jornal Perfil News<sup>19</sup>.

Com base nessa prerrogativa, observamos que essas duas empresas somam elevados números de investimento cedidos pelo BNDES, e contam com a isenção de impostos importantes como ICMS, de IPTU, e, na fase de construção das fábricas, deixam de pagar um outro imposto chamado ISS (ALMEIDA, 2012). Assim sendo, torna-se assustador o preço do “desenvolvimento” atribuído à população de Três Lagoas e sua microrregião, se considerarmos que o significado desse valor não se alude ao mesmo do preço<sup>20</sup>.

Pensamos que esse valor faz referência à política de incentivos fiscais de investimento amparada pelo Estado, tornando o órgão público – BNDES, planejador e financiador do “desenvolvimento” em diversos setores industriais do país. E o

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://www.perfilnews.com.br/tres-lagoas/eldorado-inaugura-fabrica-de-celulose-de-tres-lagoas-em-13-de-dezembro>> acesso em 24 out. 2013.

<sup>20</sup> Remetemos à letra da música: *O encontro de lampião com Eike Batista* da banda El Efecto.

preço remete ao tributo pago pela sociedade por esse alto valor. Portanto, vemos em Três Lagoas e sua Microrregião, os reflexos da “modernização dolorosa”, denominada por José Graziano da Silva, ao explicar a lógica desenvolvimentista que impulsiona as unidades de produção a serem cada vez maiores (concentradora de terras), e, concomitantemente, deteriora a distribuição da renda no setor agrícola. (GRAZIANO DA SILVA, 1982).

Para aclarar esse entendimento sobre o panorama de desenvolvimento, notemos alguns dados que revelam tais rearranjos territoriais à ordem de sua força na Microrregião de Três Lagoas. Haja vista que as tabelas aqui escolhidas foram analisadas nos trabalhos de Kudlavicz (2011) e Asevedo (2013) entendendo a lógica evolutiva do processo de territorialização do agronegócio da celulose em meio às práticas produtivas, já existentes. Portanto, elencamos, como registros imprescindíveis, os dados da estrutura fundiária (tabela 2), da utilização das terras (tabela 3) e, posteriormente, os das lavouras temporárias<sup>21</sup> (tabelas 4 e 5), para que compreendamos melhor como se aloca a territorialização do capital nos municípios da Microrregião de Três Lagoas (MS).

Sobre a estrutura fundiária da Microrregião de Três Lagoas (MS), Kudlavicz (2011) e Asevedo (2013) ressaltam a disparidade que mantém os dados dos grandes estabelecimentos, comparados aos dados dos pequenos e médios estabelecimentos nos registros no Censo Agropecuário do IBGE (1995/96).

De acordo com o Censo de 1995/96, as classes com menos de 200 hectares, totalizaram 848 estabelecimentos agropecuários, compreendiam 26,27% do total, e abrangiam somente 64.034 hectares, isto é, 1,42 % da área total. Essa realidade se alterou em uma década, pois, no Censo 2006 comparecem 2.069 estabelecimentos, 46,1% do total de estabelecimentos verificados, 85.400 hectares, todavia 1,88% da área total.

---

<sup>21</sup> Lavouras temporárias: Abrange as áreas plantadas ou em preparo para o plantio de culturas de curta duração (via de regra, menor que um ano) e que necessitassem, geralmente de novo plantio após cada colheita, inclui-se também nesta categoria as áreas das plantas forrageiras destinadas ao corte. Exemplo: alho, mandioca, tomate, arroz, feijão.

Lavoura permanente: Compreende a área plantada ou em preparo para o plantio de culturas de longa duração, que após a colheita não necessitassem de novo plantio, produzindo por vários anos sucessivos. Exemplo: café, borracha, eucalipto.

**Tabela 2:** Estrutura Fundiária da microrregião de Três Lagoas (MS)

6 Grupos de Classes (ha)			Censo Agropecuário (1995/96)			Censo Agropecuário (2006)		
Nº de		%	Área (ha)	%	Nº de Estabelecimentos	%	Área (ha)	%
<b>Menos de 10</b>	120	3,72	998	0,02	304	6,76	1.476	0,03
<b>De 10 - de 50</b>	336	10,41	10.627	0,24	1.311	29,15	34.180	0,76
<b>De 50 - de 100</b>	144	4,46	11.773	0,26	189	4,20	13.740	0,30
<b>De 100 - de 200</b>	248	7,68	40.635	0,90	265	5,89	36.004	0,79
<b>De 200 - 1000</b>	1.320	40,89	719.994	15,92	1.279	28,43	689.809	15,21
<b>Acima de 1000</b>	1.060	32,84	3.736.359	82,66	1.135	25,23	3.761.789	82,91
<b>Sem Área</b>	-----		-----		15	0,34		
<b>Total</b>	<b>3.228</b>	<b>100</b>	<b>4.520.387</b>	<b>100</b>	<b>4.498</b>	<b>100</b>	<b>4.536.999</b>	<b>100</b>

Fonte: IBGE – Censo Agropecuário 1995/96 e 2006. Org. ASEVEDO, 2013.

Nos médios estabelecimentos (200 a menos de 1000 hectares), os dados do Censo de 1995/96 apresentam 1.320 estabelecimentos, 40,89% do total, e ocupam 719.994 hectares, tão somente 15,92% da área total. Em 2006, observa-se que ocorre uma pequena redução do número de estabelecimentos (1.279 estabelecimentos) mas significativa do ponto de vista de percentual em relação ao número total, agora 28,4%, e diminuição da área ocupada, ou seja, ocupando 689.809 hectares, e permanecendo com praticamente o mesmo percentual de 15,2% da área total.

Nos estabelecimentos acima de 1000 hectares, ou melhor, os grandes estabelecimentos, aparecem em 1995/96 com 1.160, 32,84% do total, porém, abrangem 3.736,360 hectares, representando 82,66% da área total. Em 2006, a situação praticamente permaneceu a mesma, são 1.135 estabelecimentos, que compreendem 25,2% do total e abarcam 3.761.789 hectares, quer dizer, 82,9% da área total.

Sobre essa análise, os dados, assim como o histórico, denunciam como a terra é possuída e trabalhada na Microrregião. Asevedo (2013, p. 65) ressalta que são muitos os latifúndios, e, por isso, se faz necessário entender que as transformações territoriais decorrentes do agronegócio da celulose “apresentam certas similaridades nos médios e grandes estabelecimentos, uma vez que tiveram

alterações em duas frentes: como produtivos, os integrados ao des-envolvimento, exportadores e “modernos”, ou improdutivos, os latifúndios ociosos”.

Kudlavicz (2011), comparando com a escala estadual, revela que a concentração fundiária na Microrregião de Três Lagoas é maior do que a do Estado de Mato Grosso do Sul. No entanto, os registros dos Censos 1995/96 e 2006 apontaram um aumento significativo em relação ao número de estabelecimentos nas classes de área de menos 50 hectares, coincidindo com o tamanho dos lotes da Reforma Agrária. Isto é, o número de estabelecimentos no extrato de área de 10 hectares a menos de 50 hectares alavancou de 336, em 1995/96, para 1.311, em 2006.

Nesse sentido, o mesmo autor adverte que, apesar de não haver registro de desconcentração fundiária no Censo de 2006, não se deve nublar o saldo positivo representado pelo aumento de estabelecimentos, pois, em decorrência da luta dos movimentos sociais pela reforma agrária é que novas famílias ainda estão vivendo e trabalhando no campo.

Ademais, os dados referentes à utilização da terra (tabela 3) nos mostram como são destinados os estabelecimentos agropecuários, e como esses indicam a estreita relação com a implantação do modelo de desenvolvimento agrário-agrícola, em particular, de eucalipto-celulose.

**Tabela 3:** Utilização das terras na Microrregião de Três Lagoas (MS)

<b>Atividade Econômica</b>	<b>Nº</b>	<b>- de 200</b>	<b>Nº</b>	<b>- de 1000</b>	<b>Nº</b>	<b>= de 1000</b>	<b>Total de nº</b>	<b>Total (ha)</b>
Lavoura temporária	158	6.131	57	29.113	44	119.382	259	154.626
Lavoura permanente	17	628	-	-	-	-	17	628
Horticultura e floricultura	67	2.222	16	8.479	13	29.276	96	39.977
Pecuária e criação de outros animais	1.765	74.999	1.176	639.574	1.050	3.447.456	4.021	4.162.029
Produção florestal – floresta plantada	6	410	17	7.139	22	144.273	45	151.822
Produção florestal – floresta nativa	17	148	6	1.165	-	-	23	1.313
Aquicultura	6	-	-	-	-	-	6	0
	2.066	84.538	1.272	685.470	1.129	3.740.387	4.467	4.316.164

Fonte: IBGE- Censo Agropecuário de 2006. Org.: ASEVEDO, 2013.

Notamos nos dados referentes à utilização de terras da Microrregião a singularidade na atividade econômica de pecuária e criação de outros animais, bem como nas porcentagens significativas das áreas de lavouras temporárias. Como mencionamos anteriormente, a atividade “produção florestal - florestas plantadas” nos advertem sobre o reordenamento territorial do agronegócio da celulose implantado regionalmente.

As lavouras temporárias nos estabelecimentos de até 200 hectares apresentam 6.131 hectares, a atividade pecuária e criação de outros animais, totalizam 74.999 hectares, com mais 2.222 hectares utilizados pela horticultura e floricultura. Os pequenos estabelecimentos possuem a área total cadastrada de 85.400 hectares, mas o total de área usada (84.538) resulta na diferença de 862 hectares. (ASEVEDO, 2013).

Os médios estabelecimentos apresentam 29.113 hectares de lavoura temporária, 639.574 hectares da atividade pecuária e criação de outros animais, além de 8.479 hectares usados pela horticultura e floricultura. Nesses estabelecimentos, notamos a presença da produção florestas – plantadas com 7.139 hectares, A área total cadastrada apresenta 689.809 hectares, já a área utilizada é de 685.470 hectares, isso equivale a 4.339 hectares de outras formas ou nenhuma, de uso da terra.

Nesse sentido, com relação aos grandes estabelecimentos, as áreas de lavouras temporárias apresentam 119.382 hectares, as de pecuária e criação de outros animais 3.447.456 hectares, e as atividades de produção florestal – florestas plantadas 144.273 hectares. São 3.761.789 hectares de área cadastrada, total de 3.740.387 hectares de área usada e, por conseguinte, uma diferença de 21.402 hectares.

Kudlavicz (2011) ao fazer a comparação dos dados do Censo de 1995/96 e 2006 do Estado de Mato Grosso do Sul com o da Microrregião, chama a atenção para o aumento considerável das áreas de lavouras temporárias e permanentes. Segundo esse autor, o avanço foi de 42,11% na lavoura temporária e de 274% na lavoura permanente.

No entanto, cabe ressaltar que no período de 1975 a 1996, o aumento dessas áreas plantadas refere-se à época de investimentos aplicados pelos programas do

POLOCENTRO. Assim sendo, notamos na tabela 4 a relação e/ou participação da Microrregião de Três Lagoas (MS) nas áreas de lavouras temporárias.

**Tabela 4:** Utilização das terras (ha) com Lavouras Temporárias na Microrregião de Três Lagoas (MS)

Município	1980	1995/6	2006
Água Clara	11.423	27.100	23.889
Brasilândia	12.431	11.813	1.455
Ribas do Rio Pardo	18.132	9.833	8.741
Santa Rita do Pardo	-----	10.682	7.212
Três Lagoas	24.058	1.093	7.932
Total	66.044	60.521	49.229

Fonte: IBGE – Censo Agropecuário. Série histórica. Org.: LEMES, 2013.

Podemos notar a redução das lavouras temporárias numa série temporária entre os anos 1980 ao 1995/6, exceto no município de Água Clara, que segundo Kudlavicz (2011, p.52) “possui o projeto de colonização Alvorada implantado pelo Programa de Cooperação Nipo-Brasileira para o Desenvolvimento dos Cerrados - PRODECER<sup>22</sup>, para produção de soja”.

O mesmo autor destaca que aumento da produção se refere apenas para produtos destinados à exportação, como: soja, algodão, milho e cana. Isto sinaliza os primeiros indicativos de um rearranjo das práticas produtivas quando comparados a áreas de silvicultura (tabela 5) usadas pela empresa Fibria, que faz uso a cultura de *pinus* e eucalipto. Ou seja, o aumento da área de lavoura temporária se refere ao incentivo da política agrícola do Estado em beneficiar produtos de exportação ao invés daqueles de consumo de mercado interno (Kudlavicz, 2011).

**Tabela 5:** Área total ocupada pela Fibria em MS (terra própria, arrendada e parceria) – 2011

Municípios	Área Total ocupada (ha)	Área plantada com eucalipto (ha)
Água clara	32.062	15.632
Brasilândia	79.551	52.113
Ribas do Rio Pardo	47.377	32.837
Selvíria	26.452	18.583
Três Lagoas	131.584	88.493
Total	317.026	207.658

Fonte: Fibria, 2011 Org. Almeida, 2012.

<sup>22</sup> A fonte: <http://www.campo.com.br/grupo/>, segundo Kudlavicz (2011).

Observamos que é expressiva a área plantada pelo setor produtivo de eucalipto em Três Lagoas e nos municípios que compõem a Microrregião. Isso denota a contradição existente do desenvolvimento contraditório e combinado do agronegócio que dilata uma plantação em grandes extensões de terra e demanda o processo territorial concentrador, como mostram os registros da estrutura fundiária da Microrregião (tabela 2).

Portanto, quando mencionamos a territorialização do agronegócio da celulose e nos referimos à metáfora desenvolvimentista da estrutura política sul-mato-grossense, por meio da posse e do uso da terra e da apropriação de sua renda pelos grandes empreendimentos do complexo celulose-papel, queremos destacar o “modelo” da estrutura fundiária (tabela 2) conservadora que aprisiona a reforma agrária, política e, também, cultural no histórico da terra desse Estado e dessa região.

Contudo, as tabelas aqui mostradas, tiveram o objetivo de demonstrar a reestruturação da base econômica da Microrregião de Três Lagoas, pautada na concentração de terras, predominantemente da pecuária e do monocultivo de eucalipto. E evidenciam o campo da Microrregião no quadro estrutural do sistema capitalista, por evoluir áreas para executar o processo de acumulação e modificar atividades econômica-produtiva para “constelar” a economia periférica empregada pelo “mito do desenvolvimento”. De tal modo,

Limitamos a observar o quadro estrutural presente do sistema capitalista, vemos que o processo de acumulação tende a ampliar o fosso entre o centro, em crescente homogeneização, e uma constelação de economias periféricas, cujas disparidades continuam a agravar-se. Com efeito: a crescente hegemonia das grandes empresas, na orientação do processo de acumulação, traduz-se, no centro, por uma tendência à homogeneização dos padrões de consumo e, nas economias periféricas, por um distanciamento das formas de vida de uma minoria privilegiada com respeito à massa da população (FURTADO, 1974, p.68).

Mediante isso, vejamos no próximo subtítulo, como ocorre a relação desse desenvolvimento agrário agrícola do complexo papel e celulose no contexto da educação. Assim como projetos educativos que ocorrem nas escolas por parte desse empreendimento capitalista no campo.

### **1.3 - A relação entre o domínio territorial do eucalipto e a implantação dos projetos educacionais: a contradição em curso**

Como vimos no subtítulo anterior, o processo de desenvolvimento de reestruturação da base econômica na Microrregião de Três Lagoas apresenta em seu alicerce a dominação territorial concentradora e seus efeitos ascendentes no campo e na cidade. O projeto de educação implantado pelo complexo do agronegócio da celulose aparece como um desses efeitos decorrente de uma lógica e, também, de suas contradições.

Sabemos que as práticas de responsabilidade social passam a ser quesitos obrigatórios na gerência das organizações empresariais. Essa ideia “responsável” de obrigação legal se torna um comportamento ético. E, nesse sentido, a ética refere-se à interação das ações da empresa com todos os tipos de públicos, os denominados stakeholders (clientes, funcionários, fornecedores, acionistas, governo, sociedade, meio ambiente), pelo vocabulário empresarial (MOREIRA, 2013).

Tal perspectiva possui motivação na base econômica, e a competitividade gerada no mercado torna a ação da prática social um meio de sobrevivência das empresas, pois, mediante sua ascensão de imagem à comunidade, a empresa ganha visibilidade, aceitação e potencialidade. (MELO NETO e FROES, 2001). Segundo Torras (2012), a prática dessa ação responsável socialmente é incentivada por um terço das ações de bolsa adquiridos pelos ativos intangíveis da empresa, isto significa que, no sistema capitalista, as empresas socialmente responsáveis são as mais lucrativas. Assim, exemplificamos essa lógica nas palavras de Pontes (2002, p.2).

A busca da causa social pelas organizações, incluindo o atendimento das necessidades dos seus stakeholders (grupos de pressão da organização), permitiria que a organização interagisse com as mudanças do meio, e com isso proporcionaria maior interatividade e segurança no mercado competitivo. Um estudo feito por Arie de Geus (2001) diagnosticou o motivo que levou algumas organizações a sobreviverem no mercado por mais de 300 anos, caso da Mitsui no Japão, ou da Stora, na Suécia, que resiste no mercado já a mais de 700 anos e ainda tem grande projeção no mercado. Tais organizações já consideravam na sua gestão os interesses de seus stakeholders, o que não tornou sua visão gerencial puramente econômica, mas também social.

Mediante isso, compreendemos a causa de “preocupação” da prática social adotada pelas organizações empresariais, a exemplo da Stora e Mitsui, como meio estratégico de sobrevivência organizacional à lógica perversa do capital. E, assim, notamos os projetos de educação como parte dessa prática social que se “territorializa” na realidade do complexo celulose-papel atuante em Três Lagoas e na microrregião.

Segundo o relatório de sustentabilidade de 2011 da Fibria, sobre a responsabilidade social, a empresa se relaciona com diversas comunidades urbanas e rurais, de realidades distintas, afetadas pela atividade econômica. Apresenta como objetivo, contribuir com a inclusão social por meio de melhorias à qualidade de vida dos núcleos populacionais envolvidos. Assim, para mitigar o impacto da atividade agrário-agrícola, são desenvolvidos os seguintes programas socioambientais, os quais são alinhados às diretrizes do Instituto Votorantim<sup>23</sup>:

- Educação: formação e qualificação da mão de obra, educação ambiental, capacitação para o empreendedorismo social;
- Cultura: valorização e resgate da cultura local e do conhecimento tradicional, conservação de locais de valor histórico e arqueológico;
- Esporte: promoção de atividades esportivas de todas as modalidades, reforçando a formação educacional dos jovens;
- Geração de trabalho e renda: criação de oportunidades de trabalho e renda, por meio de diversificação do uso da floresta e da propriedade rural, promoção do empreendedorismo local e de novas oportunidades de negócio ligadas às atividades da empresa;
- Meio ambiente: conservação dos recursos naturais, como biodiversidade, água e solo, em todos os biomas das áreas de atuação da empresa (Mata Atlântica, Cerrado, Pampa e outros), programas de pagamento a serviços ambientais para a conservação ambiental, redução de emissões de carbono, incentivo à utilização de fontes renováveis de energia e implantação de práticas para o consumo consciente.

---

<sup>23</sup> O Instituto Votorantim foi criado em 2002, com o objetivo de qualificar o investimento social do Grupo Votorantim, controlador da Votorantim Industrial, um dos acionistas da Fibria. Os programas do Instituto são voltados para a juventude e definidos como rotas. Cada rota integra e orienta o itinerário oferecido aos jovens nas áreas de educação, trabalho, cultura e esporte, bem como no fortalecimento de direitos e no incentivo aos jovens talentos que se destacam nos diversos projetos socioculturais apoiados (FIBRIA, 2011, p. 77).

Dentre os eixos abordados por esse programa socioambiental da empresa de celulose e papel, notamos que o enfoque na educação perpassa por caminhos de uma única proposta educativa: formar, qualificar e capacitar a mão de obra da localidade de Três Lagoas e microrregião, já que a própria atividade agro-industrial agudiza a concentração de terra impulsionando a migração campo-cidade. Neste contexto, a priori, cabe

entender o mundo do trabalho como processo educativo, vale dizer, compreender a pedagogia que se desenvolve nas relações sociais e produtivas no modo de produção capitalista e identificar os espaços de contradição que engendram a construção de uma nova pedagogia comprometida com os interesses da classe trabalhadora. (CIAVATTA; TREIN, 2003, p. 143-144).

*A posteriori*, essa construção pedagógica nos moldes capitalista de produção, serve como antecipação de conflito com a comunidade trabalhadora envolvida. Para isso, a educação institucionalizada desde a modernidade pós-revolução industrial esteve ligada ao desenvolvimento do capitalismo industrial, para reproduzir de maneira ideológica a nova ordem vigente, tendo em vista as necessidades de produção/reprodução do capital (CAMACHO; ALMEIDA, 2008).

Sobre esse fundamento, a empresa trabalha com o programa de educação socioambiental para público interno e externo. Segundo o documentado no relatório de sustentabilidade, todos os programas estão coerentes com a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei no 9.795/99), o Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea) e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Vejamos como isto é relatado na íntegra:

As iniciativas com o público externo envolvem, principalmente, a capacitação em educação ambiental de professores de escolas públicas, projetos de interpretação ambiental, palestras ambientais para crianças e jovens e a realização de concursos e ações socioambientais. Algumas Unidades contam com bases fixas – Núcleos de Educação Ambiental (NEAs) – que recebem membros de comunidades vizinhas em suas programações mensais. A Unidade Jacareí (SP) ainda possui um NEA móvel, que facilita a logística das ações de educação ambiental ampliando seu território de atuação. Para o público interno, formado por trabalhadores florestais próprios e terceiros, são desenvolvidas ações com o objetivo de fomentar a conscientização sobre a conservação da biodiversidade e a gestão dos impactos ambientais. Há uma agenda de palestras e treinamentos para formação ambiental em cada Unidade, que forma

profissionais multiplicadores para atuar junto às suas frentes de trabalho (FIBRIA, 2011, p.102).

Como vimos, é por meio dessas capacitações que as plantações de eucalipto vão sendo empregadas nas atividades desenvolvidas pelo programa de educação sócio ambiental. Assim como essa, outros tipos de operações e ações da empresa se tornam, estrategicamente, práticas sociais “educativas” nas áreas de expansão, como podemos observar no quadro 2.

**Quadro 1:** Prática social nas áreas de unidade da Fibria - 2011

Unidade	Municípios onde foram realizadas operações de colheita	Municípios onde foram realizados Diálogos Operacionais em 2011	Principais demandas dos Diálogos Operacionais e ações preventivas ou mitigatórias
<b>Aracruz</b>	<p><b>22 municípios</b></p> <p>Alocabaça (BA), Aracruz(ES),Caravelas (BA),Carlos Chagas (MG),Conceição da Barra (ES), Ecoporanga (ES), Ibiriapurã (BA), Jaguaré (ES), Lajedão (BA), Linhares (ES), Medeiros Neto (BA), Mucuri (ES), Nanuque (MG), Nova Venécia (ES), Nova Viçosa (BA), Pedro Canário (ES), Pinheiros (ES), Padro (BA), São Mateus (ES), Serra (ES), Teixeira de Freitas (BA).</p>	<p><b>Espírito Santo (4 municípios)</b></p> <p>Aracruz. Conceição da Barra, Pedro Canário, São Mateus</p> <p><b>Bahia (2 municípios)</b></p> <p>Mucuri, Nova Viçosa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Velocidade elevada das viaturas – Fibria trabalhou em 2011 no controle e na redução de velocidade dos caminhões que transportam matéria-prima da empresa</li> <li>• Estradas em más condições – a empresa investiu na melhoria e conservação das estradas</li> </ul>
<b>Jacareí</b>	<p><b>Capão Bonito (8 municípios)</b></p> <p>Anhembi (SP), Avaré (SP), Capão Bonito (SP), Itapetininga (SP), Ribeirão Branco (SP), Salto Alto de Pirapora (SP), Votorantin (SP).</p> <p><b>Jacareí (18 municípios)</b></p> <p>Angatuba (SP), Caçapava (SP), Carrancas (MG), Cunha (SP), Guararema (SP), Guaratinguetá (SP), Igaratá (SP), Itapetininga (SP), Itu (SP), Jacarei (SP), Jambeiro (SP), Lorena (SP), Pindamonhangaba (SP), Santa Branca (SP), São José dos Campos (SP), São Luiz do</p>	<p><b>Capão Bonito (8 municípios)</b></p> <p>Avaré, Anhembi, Capão Bonito, Itapetininga, Guapiara, Riberão Branco, Votorantim, Pilar do Sul.</p> <p><b>Jacareí (18 municípios)</b></p> <p>Santa Branca, Guararema, Igaratá, São Luiz da Paraitinga, Pindamonhangaba,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Horário de transporte escolar nas vias de acesso – logística fez contar no rotograma, motoristas são informados para evitar horário ou redobrar a atenção.</li> <li>• Altura de fios de alta tensão – algumas vezes a fiação está fora do padrão. Logística resolve com as concessionárias de energia, solicita adequação</li> <li>• Poeira/solicitação de umectação de vias de acesso em terra –</li> </ul>

	Paratinga (SP), Taubaté (SP), Tremembé (SP).	Taubaté, Caçapava, Jambeiro, Carrancas, Lorena, Guaratinguetá, Cunha.	Setor de estradas intensifica nos pontos necessários. • Aumento de fluxos de veículos nos fins de semana próximo a pesqueiros e sítios de lazer – Logística faz constar em rotograma e até diminui o fluxo de transporte, se necessário.
<b>Três Lagoas</b>	<b>3 municípios</b> Três Lagoas, Selvíria e Brasilândia	<b>3 municípios</b> Selvíria, Água Clara, Três Lagoas, Brasilândia	• Vizinhos impactados pela poeira causada pelo transporte da madeira. A empresa investiu em um projeto de umectação de água por aspersões. • Estrada não se encontrava em boas condições. A empresa realizou a recuperação de 50 Km de estrada rural para os vizinhos da fazenda Brasileira.
Total	<b>51 municípios</b>	<b>31 municípios</b>	

Fonte: FIBRIA, 2011.

Visto o quadro, questionamos o tipo de critério adotado pelo diálogo da empresa com as comunidades envolvidas. O quadro 2 parece não atender a verdadeira demanda dos municípios, em particular, de Três Lagoas e microrregião. Dentre tantos impactos, citados anteriormente no item 2.1.3, as principais demandas obtidas no diálogo não poderiam ser, tão-somente, o excesso de poeira e as condições desfavoráveis da estrada. A partir dessa presunção, remetemo-nos a pensar as bases que pautam as operações e as ações da empresa no desenvolvimento dos projetos de educação.

Partimos do princípio de que a educação formal ao longo de sua institucionalização obteve a função de auxiliar na reprodução do *status quo*, ou melhor, na manutenção da estrutura de relações de classes correspondente ao modo de produção capitalista. E, por assim ser concebido, o sistema escolar passa a contribuir na legitimação dessa estrutura, além de produzir-reproduzir hierarquias sociais perpetuadas pela mesma. Nesse sentido, “a educação não produz a desigualdade, mas a reproduz de uma maneira ideológica e mais eficaz que as

formas anteriores porque o faz de forma mascarada e destituída de violência” (CAMACHO; ALMEIDA, 2008, p. 49).

“Todos conhecemos o papel da escola como aparelho ideológico a formar/fazer ‘as cabeças das crianças’”. (OLIVEIRA, 1994, p. 135). Nesse sentido, a prática educativa do professor/a é movido ao poder da ideologia, e essa essência “tem a ver diretamente com a ocultação dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna míopes”. (FREIRE, 1999, p.142).

Nesta direção, entendemos que o interesse da empresa de celulose e papel em desenvolver projetos de educação está além do cumprimento da “responsabilidade social” para antecipar o conflito com a sociedade, a medida que enxergam com “bons olhos” as práticas realizadas pela empresa. Mas, no discurso ideológico domesticador do desenvolvimento em produzir-transferir para a sociedade suas responsabilidades e disseminar-reproduzir o imaginário de geração de emprego e renda, em prol do desenvolvimento “moderno doloroso” instituído na migração campo-cidade.

Como exemplo dessas atribuições discursivas, a questão ambiental aparece na atividade industrial de celulose e papel num dos processos mais poluidores do ambiente no mundo.

Os processos industriais de produção de celulose e papel são aqueles que mais eliminam produtos químicos extremamente nocivos à atmosfera, as águas, ao solo e aos seres vivos. E não somente o processo industrial degrada o ambiente, mas também a produção da sua matéria prima, que é a madeira do eucalipto. Para obter uma maior rentabilidade do eucalipto, e de forma rápida, são utilizadas técnicas de clonagem e cultivadas no sistema do monocultivo à base da aplicação de agrotóxico e consumo abundante de água (KUDLAVICZ, 2011, p.129).

No entanto, essa questão de responsabilidade ambiental é ocultada no discurso da empresa, a medida que é transferida para a sociedade. Como as frases estampadas nos vagões das locomotivas que cortam a cidade e transportam a pasta da celulose produzida em Três Lagoas até o porto de Santos/SP, mostradas no trabalho de Kudlavicz (2011, p. 129), exemplificamos algumas delas:

“Poluição do ar: essa atitude cheira mal”.

“Preserve a terra você sabe onde pisa”.

“Economize energia, acenda esta idéia”.

“Não jogue lixo nos rios”.

“Não faça queimadas”.

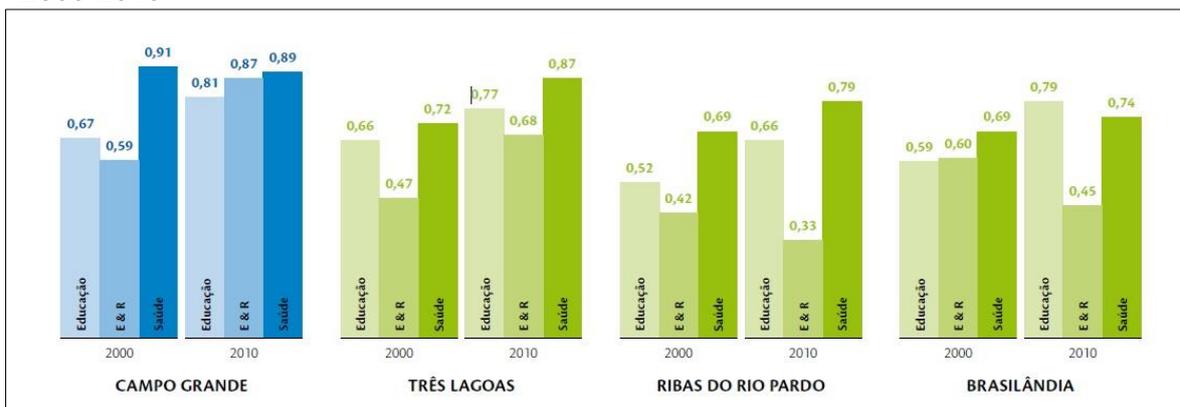
“Bicicleta é um meio de transporte, utilize”.

“Água, tenha sede de economia”.

“Denuncie o trabalho escravo”.

Por esse mesmo sentido ideológico, a educação se torna um meio de reproduzir a política de desenvolvimento fomentada pela geração de emprego e renda a partir da chegada da empresa na região. E, por essa ideia educativa embute-produz que as melhores oportunidades de trabalho estão na cidade. Sobre essa perspectiva idealizada, o gráfico 4 apresenta o processo evolutivo de desenvolvimento dos municípios florestais pela Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro –FIRJAN, segundo o anuário estatístico da Associação Brasileira de Florestas Plantadas- ABRAF,.

**Gráfico 4:** Comparativo de Campo Grande e municípios florestais do Mato Grosso do Sul - 2000-2010



Fonte: ABRAF, 2013.

Observamos no gráfico a evolução dos indicadores de emprego, saúde e educação a partir da chegada da empresa Fibria em Três Lagoas e em dois dos municípios da Microrregião, comparados à capital estadual, Campo Grande. No indicativo de emprego e renda (E&R) Três Lagoas evidencia a ascensão de 44,7%, com o aumento de 0,47 para 0,68, já o município de Ribas do Rio Pardo obteve

decrécimo, de 0,42 para 0,33, e Brasilândia, de 0,60 para 0,45, ambos regrediram nesta vertente. Entretanto, o saldo positivo de Três Lagoas apontado no relatório da ABRAF, apresenta controvérsia quando relacionado às condições e ao tipo de trabalho gerado pela empresa de celulose.

O trabalho de Kudlavicz (2011, p. 134) aponta os altos investimentos de grande porte na construção de indústrias de celulose e papel em relação a geração de número reduzido de empregos diretos. Segundo o autor, no ano de 2010,

a empresa possuía 154 mil hectares com eucalipto plantado, mais 68 mil hectares de área de reserva, nestes empregava 534 trabalhadores (da empresa) e 1573 trabalhadores de empresas terceirizadas. O que significa um emprego a cada 105 hectares incluindo empregos diretos e das empresas terceirizadas que atuam no campo. Tomando para base de cálculo de geração de emprego os trabalhadores diretos da FIBRIA, incluindo indústria e campo, aproximadamente 864 funcionários, verificamos que ela gera um emprego a cada 256 hectares.

Perpetua (2012, p. 182) ao analisar o ritmo de geração de empregos em Três Lagoas do ano de 2005 a 2011, revela “um caráter intermitente e cíclico, diretamente relacionado ao período de construção e montagem das plantas” fabris. Três Lagoas fora responsável por mais de 70% do total dos empregos gerados, porém, os períodos entre 2005 e 2006 e em 2009 foram de baixa geração de empregos e intercalaram os períodos de alta geração, entre 2007 e 2008 e entre 2010 e 2011.

Para o autor, a maioria dos empregos criados deu-se no âmbito da construção civil, sendo empregos temporários em função do tempo e duração das obras. Os mesmos dados não diferem muito dos municípios da microrregião, com exceção ao município de Água Clara, que em 2010 respondeu por 872 novos empregos. Neste particular, o número de desligamentos, em alguns anos, superou o de admissões. A saber, em 2007, 2008 e 2009, isto ocorreu no subsetor da agricultura, silvicultura, criação de animais e extrativismo vegetal; em 2008 e 2009, na construção civil; e em 2009, na indústria do papel, papelão, editorial e construção civil (PERPETUA, 2012).

Entretanto, a terceirização predomina um aspecto marcante, presente no trabalho e na geração de emprego desse tipo de projeto de investimento, pois, é, também, “um indicador expressivo do processo de expropriação que marca a expansão do capitalismo no campo” (GRAZIANO DA SILVA, 1981, p. 35). No “Relatório de Sustentabilidade” da empresa de 2011, o número total de funcionários

próprios de todas as unidades da empresa somava 4.749, no ano de 2009, 5.037, no ano de 2010, e 4.006, em 2011. Enquanto no quadro “terceiros permanentes” o número de funcionários em 2009 saltou de 9.518 para 11.910, em 2010, e 14.523, em 2011. Assim, a realidade educada pelo discurso do desenvolvimento não é a mesma mostrada nas “grandes” oportunidades de emprego. No campo, Graziano da Silva (1981, p. 36) ressalta que

o trabalhador temporário representa não só aqueles totalmente despossuídos dos meios de produção, como também inclui pequenos proprietários, posseiros, parceiros e arrendatários que, em face da impossibilidade de se reproduzirem com base unicamente nas diminutas áreas que possuem, assalariam-se temporariamente em determinadas épocas do ano.

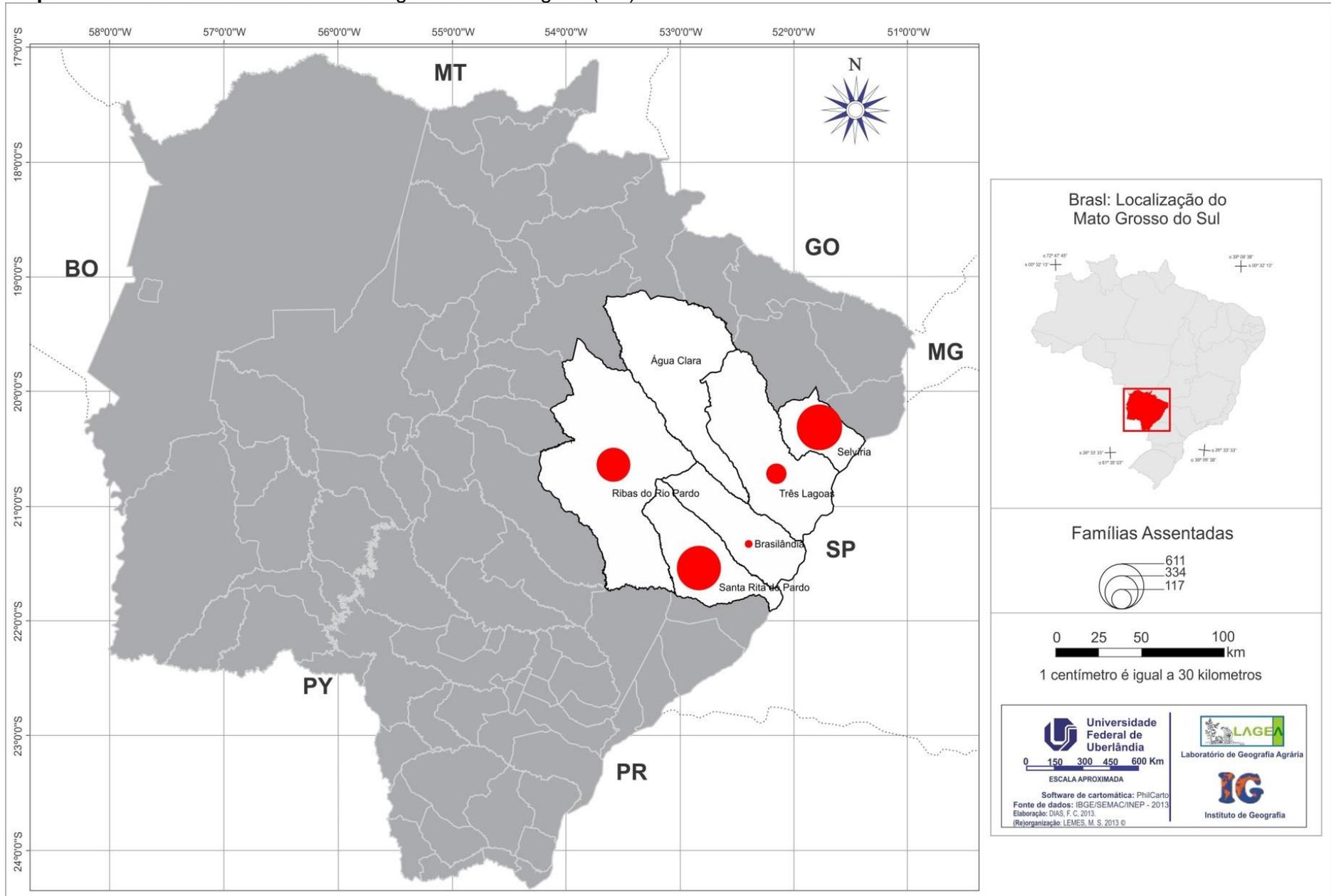
Essa realidade de trabalho é vivenciada na Microrregião de Três Lagoas, no Assentamento São Joaquim, em Selvíria (o qual possui a escola por nós pesquisada). Sendo vizinho do monocultivo de eucalipto e “ilhado” por ele, muito das 181 famílias assentadas, para permanecerem e sobreviverem em seu lote, vendem ou já venderam sua força de trabalho para a empresa da celulose Eldorado Brasil. Nesse contexto, o trabalho de Fonseca (2014, p. 52) assinala que a condição de assalariado das famílias camponesas se torna uma forma de adquirir renda para a manutenção das famílias no Assentamento São Joaquim. Pois, durante sua trajetória de migração,

o assentado passou por momentos trabalhando na terra da família como camponês. Com a perda da terra, tornou-se trabalhador assalariado e ao voltar à terra (conquista do lote no Assentamento São Joaquim), se manteve como assalariado. Isso não significa que ele deixou de ser camponês, mas sim, que para sustentar a família, ele se permanece na dualidade camponês e assalariado (FONSECA, 2014, p.53).

A partir desse exemplo, a lógica “educativa” de produzir-reproduzir o discurso ideológico do capital apresenta contradição, pois, ainda que os projetos de educação sucumbam os “efeitos perversos” de: tornar a propriedade mais concentrada, naturalizar as disparidades de renda, acentuar a migração campo-cidade, piorar a qualidade de vida da população do campo, a realidade contradiz a generalização

desses “efeitos” e aponta um quadro resistente do número de famílias assentadas que vivem no campo da Microrregião (mapa 2).

**Mapa 2: Famílias Assentadas na Microrregião de Três Lagoas (MS)**



Como ilustrado no mapa, com exceção do Município de Água Clara, notamos um número considerável de famílias assentadas em toda a Microrregião. No total de 1.653 famílias, os municípios de Selvíria, com 611 famílias, Santa Rita do Pardo, com 576 famílias e 334 famílias em Ribas do Rio Pardo, representam 92% das famílias em resistência à cultura expansiva do eucalipto, sobrevivendo no campo. Assim, apesar de todos os “efeitos” mencionados anteriormente, temos um campo com gente.

Perante isso, a discussão de um modelo ideológico de “sociedade cronicamente inviável”, remete-nos a relação da empresa de domínio territorial da celulose com a implantação de projetos de educação socioambiental. No intuito de “trabalhar” no sentido contrário à realidade populacional permanente na Microrregião, os projetos educacionais aparecem como mecanismo de aliena-manipula-ação. Contudo, torna-se necessário compreender quais ideologias respaldam esses projetos empresariais, e quais consolidam a resistência dessas populações no campo. Por essa perspectiva de análise, tratamos no próximo capítulo a relação conceitual- paradoxal das concepções de projetos antagônico de uma educação rural e outra, do campo.

## 2- – PRESSUPOSTOS DO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E DA EDUCAÇÃO RURAL

*[...] ter uma escola em cada canto do Brasil  
Com um novo jeito de educar pra ser feliz  
Tem tanta gente sem direito de estudar  
É o que nos mostra a realidade do país.*

*Alternativa prá empregar conhecimento  
O movimento já mostrou para a nação  
Desafiando dentro dos assentamentos  
Reforma Agrária também na Educação<sup>24</sup>.*

Neste capítulo objetivamos compreender a relação paradoxal entre os pressupostos teóricos do paradigma da Educação do Campo e do paradigma da Educação Rural. A partir dessa contextualização e tendo em vista o caso estudado, buscamos identificar no arcabouço histórico e geográfico o projeto, em processo construtivo, da Educação do Campo na Microrregião de Três Lagoas. Tal compreensão parte do histórico de projetos e ações sociais efetivas, as quais propõem a realidade atual da educação do campo e da educação do complexo eucalipto-celulose-papel no Estado de Mato Grosso do Sul e em Três Lagoas. A possibilidade desse embate empírico é advogado por Roseli Caldart e explica que

O conceito de Educação do Campo é novo, mas já está em disputa, exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes. Para nós o debate conceitual é importante à medida que nos ajuda a ter mais claro quais são os embates e quais os desafios práticos que temos pela frente. No debate teórico o momento atual não nos parece ser o de buscar “fixar” um conceito, fechá-lo em um conjunto de palavras: porque isso poderia matar a ideia de movimento da realidade que ele quer apreender, abstrair, e que nós precisamos compreender com mais rigor justamente para poder influir ou intervir no seu curso (CALDART, 2007, p.2).

---

<sup>24</sup> Poema: Pra soletrar a liberdade (Zé Pinto).

## 2.1 - A construção do Paradigma da Educação do Campo em contraposição à Educação Rural

Para dar maior respaldo à nossa análise sobre a construção do paradigma da Educação do Campo no contexto sul-mato-grossense, consideramos importante apontar o conceito de paradigma na intenção de situar o leitor sobre a opção teórica da qual nos apoiamos.

Sendo assim, iniciamos nossa leitura paradigmática, a partir da dualidade existente entre a concepção clássica e a concepção contemporânea<sup>25</sup>. Dois momentos diferentes na história da ciência, que não aprofundaremos em demasia neste texto, embora, trabalharemos com a perspectiva da concepção contemporânea, reconstruída por Thomas Samuel Kuhn, a partir do trabalho *A Estrutura das Revoluções Científicas* (1978).

Campos e Fernandes (2011) consideram esse autor grande estudioso dedicou-se a compreender o processo de construção e desenvolvimento da prática científica em seu tempo. Para Thomas Kuhn há muitas razões para o cientista se sentir atraído pela ciência. “Entre essas estão o desejo de ser útil, a excitação advinda da exploração de um novo território, a esperança de encontrar ordem e o impulso para testar o conhecimento estabelecido” (KUHN, 1978, p. 60-61). Após isso, os cientistas partem para a pesquisa com o objetivo de produzir novidades tanto no domínio dos conceitos quanto no dos fenômenos.

É imprescindível a adoção de um paradigma em comum, ou seja, que seja universalmente aceito, já que o paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham de um paradigma (KUHN *apud* CAMACHO, 2012).

Assim, Thomas Samuel Kuhn definiu o conceito de paradigma como “[...] as relações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para comunidade de praticantes de uma ciência [...]”. (KUHN, 1978, p. 13).

---

<sup>25</sup> A concepção clássica se originou na Grécia com a denominação de paradigma, a partir de Platão, tendo como significado: “Teoria das Idéias”, ou seja, seria um modelo que agruparia um conjunto de ideias. A concepção contemporânea é o conceito de paradigma mais diversificado, mais amplo de significados, sendo proposta por Samuel Tomas Kuhn, o qual referenciamos.

Nesse sentido, Camacho (2012), sobre Thomas Kuhn, compreende que o conhecimento científico é sempre um processo inacabado, pois é movido pelas revoluções científicas. Denominada por Kuhn, essas revoluções significam o momento do processo em que as teorias que já eram consideradas consolidadas, sofrem rupturas e superações. Tal interstício é supostamente aberto pelas crises, sendo pré-condições necessárias para emergirem novas teorias. (KUHN, 1978).

[...] Creio que é sobretudo nos períodos de crises reconhecidas que os cientistas se voltam a análise filosófica como um meio para resolver as charadas de sua área de estudos. Em geral os cientistas não precisaram ou mesmo desejaram ser filósofos. Na verdade, a ciência normal usualmente mantém a filosofia criadora ao alcance da mão e provavelmente faz isso por boas razões. Na medida em que o trabalho de pesquisa normal pode ser conduzido utilizando-se do paradigma como modelo, as regras e pressupostos não precisam ser explicados [...]. (KUHN, 1978, p. 119).

Visto o período de crise como o motor que desencadeia novas produções do conhecimento científico, podemos entender como é possível existir diferentes paradigmas que convivem no espaço e tempo, respectivamente, em disputa nas diversas ciências. Nas ciências humanas, como é o caso da Geografia, isso “se deve ao fato de que nelas não existe um modelo estrutural único, pois, não existe uma verdade absoluta. O que existe é uma unidade científica formada, dialeticamente por diferentes tendências” (CAMACHO, 2012, p.96).

Sendo assim, Gohn (1997), elucida que fazemos qualquer análise da realidade a partir do conjunto explicativo das teorias, categorias e conceitos. Em suas palavras, “o paradigma X constrói uma interpretação Y sobre determinado fenômeno ou processo da realidade social. Esta explicação deve diferir da de outros paradigmas. [...]” (GOHN, 1997, p.13). Nessa perspectiva, Camacho (2012, p.103) assevera que ao escolhermos um paradigma já fazemos a opção por autores, conceitos e teorias, e, cada um desses, possuem seus valores, intenções e ideologias. Portanto, a opção político-ideológica é revelada a partir da escolha do paradigma.

Tendo como base essa premissa, partiremos para a discussão dos **Paradigmas da Educação Rural e da Educação do Campo** para aclarar a avaliação e prospecção desses divergentes territórios do saber. Para isso, fazemos

uso do conceito geográfico de **territorialização**<sup>26</sup>, para compreendermos a realidade atual da educação do campo na Microrregião de Três Lagoas (MS).

Os paradigmas educacionais em questão, **Rural e do Campo**, estão concatenados ao processo histórico da educação brasileira. Em sua gênese (considerando a colonização, o regime de escravidão, o latifúndio e a predominância da produção extrativista e agrícola voltada para a exportação), apresenta as relações estabelecidas pelo capital.

Nesse sentido, Mézaros (2005) ressalta que, especialmente nos últimos 150 anos, a educação institucionalizada no modo de produção capitalista centralizou seus esforços para fornecer conhecimentos e pessoas necessárias à dinâmica motora do capital para expansão do sistema capitalista, e, além disso, produzir um conjunto de valores morais que legitimam os interesses dominantes, por meio da internalização ou da “dominação estrutural” implacavelmente imposta.

Mediante a essa breve prerrogativa, verificamos as raízes históricas da educação rural e seu processo de construção pautada nas concepções capitalistas, divergentes às procedências da educação do campo, pois, sendo opostas, asseguram-se enquanto paradigma.

Todavia, a História certifica que, desde 1500 até o início do século XX, a escolarização brasileira serviu e serve para atender ao interesse das elites. Uma formação social tão excludente que marca até hoje o modelo de Educação adotado no Brasil. Sobretudo, no campo, pois, “para as elites do Brasil agrário, as mulheres, indígenas, negros e trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e escrever, visto que nessa concepção para desenvolver o trabalho agrícola não precisava de letramento” (SILVA, 2000).

Embora tivesse iniciativas de educação rural ainda no século XIX, foi a partir dos anos de 1930<sup>27</sup> o início do modelo de educação rural amarrado a projetos de “modernização do campo”<sup>28</sup>. Ocasionado pela passagem do sistema de orientação agrário-comercial para o de orientação urbano-industrial.

---

<sup>26</sup> Terminologia conceitual de território, aqui abordada na proposta do geógrafo Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2007), trabalhado no capítulo I, apresentado anteriormente.

<sup>27</sup> Década em que eclodiu uma crise política no país, chamada de Revolução de 1930, “quando a nascente burguesia industrial brasileira destrona a oligarquia rural (apelidada de política do café-com-leite) e muda-se então o modelo econômico predominante. Passa-se a implementar o processo de industrialização” (OLIVEIRA; STEDILE, 2005, p.9).

<sup>28</sup> Marco da década de 1950 em que as atividades agrícolas introduziram um grande aparato tecnológico para obter maior produtividade.

O Brasil mesmo considerado um país eminentemente agrário, sequer mencionava acerca da educação rural em seus textos constitucionais de 1824 e 1891, o que evidencia dois problemas de governança pública a saber: o descaso por parte dos dirigentes com a educação destinada aos camponeses e resquícios de uma cultura política fortemente alicerçada numa economia agrária com base no latifúndio e no trabalho escravo. (NASCIMENTO, 2009, p.160).

Dessa forma, a sociedade brasileira “despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno [...] quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo” (LEITE, 2002, p. 28, e

A Educação Rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação política ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isto é coisa de gente da cidade” (LEITE, 2002, p. 14).

A partir dessa visão ideológica, pensou-se na educação que atendesse às orientações do “ruralismo pedagógico”<sup>29</sup>, proposto com o objetivo de conter a evasão rural e fixar o homem no campo.

Sobre essa ideia ruralista, Maia (1982 p. 26-33) revela a educação rural acerca dos debates políticos oficiais que, desde as últimas décadas do século XIX, mostra a questão educacional com “vergonha” do analfabetismo, e denuncia a grave situação de instabilidade social do país, uma vez que conseguiu reunir em uma mesma campanha, grupos de interesses opostos: o agrário e o industrial, a autora aponta que

O movimento ruralista que envolve políticos e educadores é muito mais do que uma tomada de consciência sobre os problemas da educação rural. O que realmente o define é sua face político-ideológica que permanece oculta pela questão educacional. Comprometido com a manutenção do “status quo”, contribui para uma percepção viesada da contradição cidade-campo como algo “natural”, concorrendo conseqüentemente para sua perpetuação. Ao que parece, a grande “missão” do professor rural seria a de demonstrar as “excelências” da vida no campo, convencendo o

---

<sup>29</sup> Faz referência ao modelo de educação oferecido no início dos anos 1940 que propunha combater a migração campo-cidade fixando o homem no campo, fazendo com que a escola fosse voltada ao trabalho para ruralizar os sujeitos rurais. Nesse sentido, baseava-se em uma escola integrada às condições locais, portanto, regionalista.

homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana. (MAIA, 1982, p.28).

Nesse processo, o diálogo se fez possível entre os contrapontos agrário e industrial, por avistarem na educação seus interesses representados. De um lado, a "fixação do homem ao campo", a "exaltação da natureza agrária do brasileiro" discursavam os interesses da oligarquia rural, por outro lado, o grupo industrial reforçava essa corrente dos ruralistas, por também estarem ameaçados, pelo "inchaço" das cidades e pela impossibilidade de absorver a mão-de-obra, (MAIA, 1982, p. 27).

A partir dessa perspectiva, foi implementado o modelo de escola na área rural e urbana no nosso país, que, segundo Whitaker e Antuniassi (1992) possuem três características fundamentais:

- **Urbanocêntrica**, unicamente voltada aos conteúdos formados e informados no processo de urbanização e industrialização; o ponto de partida e de chegada do conhecimento é a cidade, apresentada como superior e moderna. O mundo rural precisa ser abandonado por quem quer vencer na vida, uma vez que nele não há chance de se progredir;

- **Sociocêntrica**, voltada aos interesses de certas classes sociais, não considerando a diversidade dos sujeitos sociais existentes no campo e na cidade, a sua cultura, as suas diversas formas de organizar o trabalho e a vida;

- **Etnocêntrica**, privilegiada dos conhecimentos relativos ao mundo ocidental industrializado, de uma forma de pensar e de um estilo de vida baseado na homogeneidade, pois, os valores e a cultura camponesa são considerados como atrasados, conservadores, criando, assim, estereótipos com relação a população do campo e ao seu modo de viver e de pensar.

Essas características, segundo Machado (2000), foram institucionalizadas na escola sem considerar que a "educação é ampla multifacetada, variável de conformidade com o 'espaço' humano racional em que é possível aflorar. Por isso existem tipos e formas educacionais diferentes, entre elas – a educação rural". Juntamente com seus aspectos sociais, produtivos e culturais.

Portanto, não se trata de uma educação qualquer. É interessante observar o papel político que o discurso educacional cada vez com maior intensidade passa a desempenhar. Procura-se estabelecer uma relação direta entre a Educação e as condições de vida das

populações. Se o homem urbano clama contra o desemprego e a carestia chega-se a questionar o valor da alfabetização que poderia estar provocando rejeição às ocupações inferiores que, até então, exercia conformado. Se não quer permanecer na zona rural, o problema também deve ser tratado no nível educacional. Trata-se de uma escola inadequada que não sabe valorizar a vida no campo. Colocam-se, desta forma, num segundo plano elementos que são os primordiais na questão social: a situação econômica dessas populações e a estrutura que as determina. (MAIA, 1982, p.27).

Desse modo, a visão de educação rural se territorializou pelas matrizes culturais escravistas, latifundiárias, e controlada pelo poder político e econômico das oligarquias, patrocinado por organizações de “cooperação” norte-americana, difundiu-se por meio do sistema de assistência técnica e extensão rural (CALAZANS, 1993). Averiguamos esse contexto em sua trajetória a seguir.

Em 1932, surgiu o movimento a favor da Criação de Clubes Agrícolas Estaduais, para tornar a escola um forte núcleo de atuação no meio rural. Em 1935, durante o 1º Congresso Nacional de Ensino Regional, propõem-se cursos Normais Rurais. Em 1937, criou-se a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o objetivo de expandir o ensino e preservar a arte e o folclore rural. Neste momento,

É importante ressaltar, entretanto, que nem sempre, aos debates políticos, se seguiam medidas que propiciassem melhorias quantitativas ou qualitativas para a educação nacional. Tanto é assim que, em 1941, o governo convoca a 1ª Conferência Nacional de Educação, informado pelos estudos do INEP que demonstravam as precárias condições em que se desenvolvia o ensino de 1º grau. Decidiu-se, finalmente, pela intervenção do governo central através de apoio financeiro aos Estados, medida que só foi concretizada em 1945 com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário. Este momento marca uma inegável ampliação da rede escolar do país. Em relação à área rural, permanecem determinados fatores como concorrentes para a baixa produtividade do ensino expressa nos altos níveis de evasão e repetência, nível de qualificação dos professores — quase todos leigos —, na precariedade das instalações escolares, na falta de material e de equipamento. (MAIA, 1982, p.29).

Sobre esses fatores demonstrados no contexto histórico das condições específicas de organização e de funcionamento da escola rural, Leite (2002) destaca: O elevado índice de analfabetismo, a baixa remuneração e qualificação dos professores, com predominância de professoras leigas responsáveis por classes, na sua maioria, multisseriadas; o elevado índice de exclusão e repetência; o crescente processo de municipalização da rede de ensino fundamental, que responde pela

quase totalidade das matrículas nas séries iniciais das escolas rurais, sem que sejam viabilizadas as condições estruturais e pedagógicas.

Em 1945, foram firmados acordos entre o Brasil e os Estados Unidos, instituindo a Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR). Em 1948, instituiu-se a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR). Em 1950, foram criadas a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)<sup>30</sup> e o Serviço Social Rural (SSR)<sup>31</sup>. Ambos destinados para um ensino técnico, limitado as fórmulas tradicionais de dominação, desconsiderando totalmente a realidade da problemática rural.

Em 1960, com a crise do modelo desenvolvimentista<sup>32</sup>, os Estados passaram a ser responsáveis pela manutenção, organização e funcionamento do ensino primário e secundário, além de garantir a obrigatoriedade escolar para crianças com idade de 7 anos (Ver Leis das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, 4.024, dez./61). Os municípios ficaram encarregados de providenciar a estruturação da escola fundamental, pois, a lei 4.024 não se designou às escolas rurais. “É um período caracterizado pela repressão aos direitos e da cidadania e da disseminação da educação técnica. O Regime Militar estabeleceu, através da criação de novas LDBs, o oferecimento do ensino técnico no sistema nacional de educação” (DOS SANTOS, 2005, p.4). Para Leite (2002, p. 46-47) a Lei 5.692/71 “não trouxe de fato, novidades transformadoras. Pelo contrário, acentuou as divergências sociopolíticas existentes na escolaridade do povo brasileiro e consagrou o elitismo que sempre esteve presente no processo escolar nacional”.

Nesse sentido, podemos entender como foram arraigadas as condições de precariedade na educação rural. Mediante a lei referida, ficou clara a intenção desmembradora do Estado em transferir ao poder público municipal do interior, menos favorecidos de recursos humanos e financeiros, a responsabilidade de

---

<sup>30</sup> Quanto ao CNER, a Campanha limitou-se a repetir fórmulas tradicionais de dominação, pois ela não apresentou, em suas discussões, os mecanismos verdadeiros da problemática rural. (LEITE, 1999, p.37).

<sup>31</sup> Fundação Serviço Social Rural Lei nº 2.613, de 23 de setembro de 1955 Autorizou a União a criar uma Fundação denominada Serviço Social Rural.

<sup>32</sup> Crise a partir do desenvolvimento das ondas migratórias das populações carentes (principalmente as nordestinas e / ou do meio rural para o urbano), do golpe militar de 1964, da anulação dos direitos civis e da cidadania (levando-se em consideração as ações repressoras do regime militar), do desenvolvimento do “milagre econômico” e da aproximação do país do Fundo Monetário Internacional. (FENG; FERRANTE)

garantir as condições estruturais e funcionais das escolas rurais, para legitimar o processo de deterioração e submissão da educação aos interesses urbanos.

Advindo a isso, foram realizados diversos eventos para debater o problema da educação rural, assim como foram acordados e desenvolvidos por meio de Centros de Treinamento, Semana Ruralista, Clubes Agrícolas, Conselhos Comunitários, entre outros. Sendo estes programas extensionistas nas escolas rurais, com instrumentalização de técnicas racionais a favor de uma produção voltada aos interesses agrícolas comerciais. Visto que, “era preciso alfabetizar sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo” (MAIA, 1982, p.29).

Marcado pela abertura do Brasil ao capital estrangeiro a fim de subsidiar o crescimento econômico, tendo os Estados Unidos como um grande aliado, foi criado a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID)<sup>33</sup>, aliança que nasce para “ajudar” o governo brasileiro a investir na educação. Para Leite (2002, p.46), esse acordo buscava

[...] 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 extraclasse – como forma de ampliação das informações a serem veiculadas –, e a reestruturação do ensino superior nacional, tendo por modelos as universidades norte-americanas. (LEITE, 2002, p. 46).

Em 1970, começou-se a tracejar alguns planos para a educação. Embora houvesse uma “propagação” em âmbito nacional dos programas designados para o meio rural, sendo este a propaganda do desenvolvimento das comunidades e da educação popular com o objetivo de conter o expansionismo dos movimentos populares. Foi em meados desse ano que a sociedade começou a reagir contra os tempos de militarismo e os movimentos sociais apareceram assumindo a luta pela democracia, pela consciência popular, e pela reivindicação dos direitos.

Ainda em 1970, o MEB<sup>34</sup> e o projeto de educação popular Paulo Freire foram exemplos do expansionismo dos movimentos populares e agrários ocorrentes no país. Em contradição, o Plano Nacional de Desenvolvimento- PND e o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos (PSECD), propostos para tentarem sanar o alto

---

<sup>33</sup>Instrumento utilizado pelo governo americano, sendo este uma agência dos Estados Unidos, criada pelo presidente John F.Kennedy, em 1961. Tinha como objetivo ajudar nações subdesenvolvidas e em processo de desenvolvimento. (LEINEKER; ABREU, 2012).

<sup>34</sup> Movimento de Educação de Base.

número de analfabetismo, serviram de alicerce para os programas oferecidos pelo MEC como o PRONASEC<sup>35</sup>, EDURURAL<sup>36</sup> e o MOBREAL<sup>37</sup>, demonstrando ainda que a Lei 5692/71 se tornou insustentável diante os desafios do panorama educacional, quer seja no campo ou na cidade. (LEINEKER; ABREU, 2012, p.8).

Sobre esse cenário de movimentos na educação do Brasil, Gohn (2009, p.1), assegura que a década de 1970 deixou tristes registros na história brasileira.

Mas foi também um período de resistência e construção das bases para a redemocratização. A retomada da organização sindical, o surgimento de movimentos e comunidades de base nos bairros, o movimento pela Anistia, a reorganização partidária, a criação de movimentos sociais que vieram a ser marcos no processo constituinte dos anos 80 etc. Tudo isso delineou um cenário de lutas onde a área da educação esteve presente, tanto a educação não-formal (no aprendizado político que a participação nas CEBs e movimentos sociais geraram), como na educação formal (via a expansão do ensino, especialmente o ensino superior), e nas lutas das associações docentes de todos os níveis.

Relacionado a isso, ressaltamos que ao final dos anos 1970, eclodiram os movimentos sociais no campo dando origem ao MST<sup>38</sup> nos anos de 1980. Registros históricos apontam o início desse movimento no Brasil num evento de 1979 no Estado de Santa Catarina, e nessa seara a educação também encenava. Destacam-se as escolas nos acampamentos dos Sem-Terra, buscando fazer a releitura dos ensinamentos prescritos pelos órgãos educacionais brasileiros, segundo o olhar do MST, acarretando, portanto, na Cartilha de Formação das Lideranças dos sem-terra (CALDART, 1997).

Na década de 1980, seguiu-se a continuação dos programas oficiais com a intenção de expandir o ensino fundamental no campo, de melhorar a qualidade de ensino e, também, de reduzir a evasão escolar, bem como, redistribuir equitativamente os benefícios sociais (ARAÚJO, 2004). Entretanto, cabe ressaltar que, no início dessa década o setor econômico do país passava por fases de

---

<sup>35</sup> Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais

<sup>36</sup> Programa de Educação Rural foi concebido para os primeiros anos da década de 1980, período no qual a sociedade brasileira buscava alternativas para sua democratização. A política social do governo estava direcionada para as camadas pobres e tinha como tônica o desenvolvimento com justiça social. (Souza, 2001, p.11).

<sup>37</sup> Movimento Brasileiro de Alfabetização, instituído em 1967, mas posto em prática em 1970, tinha como objetivo formal erradicar o analfabetismo e oferecer condições de continuidade àqueles que não se alfabetizaram em época prevista por lei. (Souza, 2001, p.123).

<sup>38</sup> Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.

instabilidade, devido aos insucessos do modelo econômico do Regime Militar, ocasionando forte recessão, aumentando a desigualdade na distribuição de renda, admitindo o estado de pobreza de milhões de brasileiros, principalmente no meio rural. (LEINEKER; ABREU, 2012). Nesse sentido, Gonçalves Neto (1997, p. 19) assevera que:

O setor agrário não ficou alheio a essas transformações. Basta lembrar que os anos 80 iniciam-se com o governo colocando como meta o alcance de um tríptico objetivo no campo: produzir alimentos, gerar excedentes exportáveis e substituir produtos que pesassem desfavoravelmente em nossa balança comercial.

Mediante essa afirmativa, as alternativas do Governo Militar em relação aos programas e projetos voltados para o desenvolvimento da educação, não garantiam a permanência ao povo no campo de forma produtiva, nem possibilitavam formação adequada aos rurícolas, sequer melhores condições de vida dos mesmos (ARAUJO, 2004, p.3). Nesse sentido, é que podemos perceber a insustentabilidade dos projetos, pautados em pretensões políticas em difundir ideologicamente os valores do modelo capitalista dependente.

Contudo, tornou-se visível uma série de transformações na/para a educação rural, juntamente às lutas empreendidas pela Reforma Agrária. Em meados dos anos 1980, por meio da participação popular, marcou-se o período de lutas pela redemocratização e institucionalização das demandas educativas do país. A saber: a fundação da ANDES<sup>39</sup>, em 1981, o considerado ano “da virada”, em 1984, a formação do Fórum Nacional de Defesa da escola Pública em 1987<sup>40</sup>. Em 1988, lançou-se em âmbito nacional o Movimento em Defesa da Escola Pública Nacional. Conforme Gohn (2009, p.3-4),

Este movimento, em parte representou, na área da educação, a retomada de movimentos ocorridos nos anos 30 pelos Pioneiros da Educação e nos anos 50 pelos intelectuais nacionalistas do período. O movimento surgiu da articulação em torno da Constituinte, em seu capítulo da Educação, e se fez necessário ante a exigência constitucional de elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Composto basicamente de intelectuais das

---

<sup>39</sup> Associação Nacional de Professores do Ensino Superior, nasceu da união das Associações Docentes das universidades, principalmente públicas e comunitárias. (GOHN, 2009, p.3).

<sup>40</sup> Este Fórum teve papel decisivo no processo de constituição e elaboração dos artigos em relação à Educação na Carta da Constituição de 1988. Pois, “demandou um projeto de educação como um todo e não apenas reformas no sistema escolar” (GOHN, 2009, p.4).

universidades e de entidades ou de representantes de diversas categorias do magistério, o movimento logrou o apoio de 25 entidades da sociedade civil para a defesa de seu projeto básico. Após oito anos de luta, baseada em lobbies e pressões junto aos parlamentares de Brasília, obteve-se a aprovação de um novo projeto de Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional.

Desse modo, as mobilizações populares e participativas ocorriam em torno do processo Constituinte de 1988, sendo este um marco significativo para a educação e sua respectiva pluralidade. Constituídos com a participação dos movimentos sociais na elaboração de políticas públicas, tornou a Constituição com nuances democráticas, ressaltando no Artigo 215 que:

A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, art.205).

Ademais, o Artigo 206 refere-se alguns princípios que precisam ser seguidos:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade.

Para Leineker e Abreu (2012, p. 11) com base nesses princípios, “a lei buscou organizar o sistema educacional assegurando que o artigo 205 seja cumprido”. No entanto, as cartas constitucionais criadas ao longo da História expressaram os interesses “emergenciais” colocados em seus respectivos períodos. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 marcou a ascensão de diversos movimentos sociais preocupados com as políticas educacionais designadas para o campo.

Nessa perspectiva, os anos seguintes foram marcados por discussões e debates em torno da elaboração e aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No âmbito dessas discussões, houve a transformação do

cenário sociopolítico na década de 1990, por meio da participação das entidades e sindicatos, na luta por uma lei que garantisse escola pública de qualidade e diferenciada para o campo. (SANTOS, 2005, p.5). Gohn (2009, p. 26) aponta ainda que as lutas por educação nos anos 1990 atingiram “outras formas de organização popular, mais institucionalizadas, ou como a constituição de Fóruns Nacionais de Luta pela Educação, pela Moradia, pela Reforma Urbana; Nacional de Participação Popular etc”.

Assim, em 1996, em vista de muitos debates e embates, com interesses divergentes, aprovou-se a Lei nº 9.394/96<sup>41</sup>, que em seu Artigo 28, desvinculou a escola rural da escola urbana, até então nunca contempladas em leis anteriores. A saber, o Art. 28 na integra:

Na oferta da educação básica para a rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias para à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas á reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo e às condições climáticas;
- III- adequação às condições de trabalho na zona rural.

Ainda que na lei “expresse” uma educação básica que atenda as especificidades do campo, a realidade do ensino ainda permanece enraizada às características das escolas urbanas. Todavia, os movimentos sociais do campo mantem-se ativos a tais questões educacionais e, por meio de práticas reivindicativas, em 1998, organizaram a primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo<sup>42</sup>.

Precedida por Seminários estaduais, com apoio em um texto-base e nas experiências concretas, essa conferência se instituiu em um processo que uniu muitos parceiros (CNBB<sup>43</sup>, MST, UNICEF<sup>44</sup>, UNESCO<sup>45</sup> e a UnB<sup>46</sup>), envolvendo de forma muito participativa, expressa quantidade de educadores no campo. (ARROYO;FERNANDES, 1999). Devido a esse reconhecimento sobre a importância

---

<sup>41</sup> LDBEN Lei de Diretrizes Bases de Educação Nacional, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro (ARAÚJO, 2004).

<sup>42</sup> Ocorreu nos dias 27 a 31 julho na cidade de Luziânia-GO.

<sup>43</sup> Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

<sup>44</sup> Fundo das Nações Unidas para a Infância.

<sup>45</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura.

<sup>46</sup> Universidade de Brasília.

em continuar esse processo, organizou-se a “Articulação Nacional Por uma Educação do Campo”.

Segundo Israel José Nery na apresentação do segundo volume da coleção “*Por uma Educação Básica no Campo*”, os exemplos dessa iniciativa podem ser vistos por meio da produção de uma coleção de livros para favorecer a divulgação e o embasamento da reflexão sobre a Educação Básica no Campo, do acompanhamento da tramitação no Congresso do PNE<sup>47</sup>, do estímulo à realização de seminários estaduais e regionais, e da articulação dos seminários nacionais sobre essa temática (ARROYO; FERNANDES, 1999).

Caldart (2003, p. 61) reafirma as três ideias-força propulsoras desde a Conferência Nacional, *Por uma Educação Básica do Campo*, para ressaltar a luta pela implementação de um projeto educacional popular de desenvolvimento do campo. As ideias são as seguintes:

1. O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.
2. A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam.
3. Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano. Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história (CALDART, 2003, p.2).

Ainda sobre essas ideias Kolling<sup>48</sup> (1999, p. 29) reforça que:

O propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sócio-cultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação. Não basta ter escolas do campo, ou seja, é necessário escolas com

<sup>47</sup> Plano Nacional de Educação.

<sup>48</sup> “É um dos organizadores do relatório da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que resultou na proposta de Educação básica do campo” (CAMPOS, 2005, p. 3).

um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.

Nesse caminho, observamos que a luta pela Educação do Campo parte da organização dos trabalhadores sem-terra e, com isso demonstra outras lutas que conjuntaram com a reforma agrária, sendo, também, a luta pela saúde, pela qualidade do ensino, por melhores condições de moradia, permitindo não apenas conquistar, mas permanecer na terra. Um exemplo dessa luta pelo direito à educação é o PRONERA<sup>49</sup>, criado em 1988 para atender áreas de assentamentos de reforma agrária e se configura como referência principal da educação de jovens e adultos do campo.

Por conseguinte, não apenas, mas, também, por essas atuações, em 04 de dezembro de 2001 foi aprovada as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo pela CEB<sup>50</sup> e MEC<sup>51</sup>, baseado nas LDBs 9131/95 e 9394/96. Em seu relatório constam as análises das constituições nacionais e sua omissão ao ensino do campo, às estaduais, que revelam avanços à valorização da cultura do campo, concomitante e, inerentemente, e, também, fazem parte das diretrizes a preocupação em adequar ao calendário escolar às particularidades do campo, a normalização de cursos de formação e de aperfeiçoamento para professores de escolas do campo (DOS SANTOS, 2005, p.4).

Para Fernandes (2002, p.91), essa aprovação 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 espaço 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 urbanoide e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como 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 no campo vida, onde os povos do campo constroem as suas existências.

---

<sup>49</sup> Programa de Educação na Reforma Agrária, surgiu com a ideia em julho de 1997 no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária –ENERA, realização da parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio da Reforma Agrária da Universidade de Brasília –GT-RA-UnB, o MST e o UNICEF.

<sup>50</sup> Câmara de Educação Básica.

<sup>51</sup> Ministério de Educação e Cultura.

Assim sendo, em 2003, o MEC montou o GPT<sup>52</sup> de Educação do Campo para designar o perfil das escolas do campo e implementar as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo<sup>53</sup>, além de divulgar e debater propostas juntamente com os movimentos sociais. Em referência ao Plano Plurianual, elaborado no Governo Lula (2003-2006), instituiu-se política de prioridade ao desenvolvimento da agricultura familiar e a reforma agrária como instrumentos imprescindíveis de inclusão social.

Desse modo, no ano de 2004, criou-se a SECADI<sup>54</sup> com o objetivo de instalar políticas públicas para a Educação do Campo, baseada na reflexão de entendimento dos valores, dos interesses e das necessidades de desenvolvimentos dos sujeitos que habitam o campo. Esta Secretaria abrange a diversidade rural sendo responsável pela educação indígena, quilombola, ribeirinha. Com intenção de deter o processo de exclusão escolar sofrido ao longo dos tempos, promove Seminários Estaduais nas cinco regiões do país e discute questões para fomentar um projeto de desenvolvimento sustentável para o campo, são alguns destes: a formação de professores, gestão escolar e o ensino técnico (CAMPOS, 2005).

Assim, os desdobramentos educacionais no campo, em um cenário de lutas e embates políticos, impulsionados pelos movimentos sociais, pressupunham a educação como extensão de um espaço culturalmente próprio, detentor de uma série de reflexões sociais (MARTINS, 2009).

Outrora, o antagonismo dessa proposta implicou uma educação impulsionada pelos movimentos de “poderes” do Estado, designada como resgate de uma dívida com este setor. Nesse sentido, identificamos os princípios que orientam os valores e as ideias que designam a construção e a interpretação de um paradigma educacional Rural e outro do Campo.

A partir da nomenclatura que edificam os paradigmas, ficam claras as concepções ideológicas distintas. Sobre isso, Arroyo e Fernandes (1999), na Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, enfatizaram que o termo “campo” é proclamado pelos movimentos sociais e deve ser adotada pelas instâncias governamentais e suas políticas públicas educacionais, mesmo, ainda relutantemente pronunciada, em alguns universos acadêmicos, de estudos rurais.

---

<sup>52</sup> Grupo Permanente de Trabalho

<sup>53</sup> Aprovada em 04 de dezembro de 2001 pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo-Resolução nº1, de 3 de abril de 2002/CNE/MEC, homologadas em 12/02/2002 pelo ministro da Educação.

<sup>54</sup> Secretaria Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Percebemos, historicamente, a difusão do conceito de educação “rural”, vinculada à educação elitista oferecida para uma minoria da população brasileira, contraposto pelo conceito de educação do/no campo. Ademais, na atual conjuntura, Caldart (2002, p.26) assinala a necessidade de,

[...] uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem o direito a uma educação pensada desde seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal, de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria.

Para Perius e Oliveira (2008, p. 46) a mudança da nomenclatura de rural para campo busca

superar o sentido tradicional da escola rural atribuído por meio de políticas públicas dirigidas à produção agropecuária e a educação rural inserida no processo de modernização capitalista do campo, comprometida com a lógica da produtividade. O conceito da escola do campo relaciona-se à formação dos trabalhadores rurais com competência para enfrentar os desafios da produção e da vida contemporânea, o que significa também um instrumento de luta pela terra.

Nesse contexto, entendemos o paradigma da educação rural como princípio de um projeto de educação correspondente aos anseios e projetos de modernização do território brasileiro. Quando discutimos sobre educação rural, vemos um sistema composto por fragmentos da educação urbana introduzida no meio rural, na maioria das vezes precário na sua estrutura e funcionamento. Vemos uma instituição escolar que passa valores de uma ideologia urbana que subordina a vida e o homem do campo.

Com isso, acreditamos que a construção do Paradigma da Educação do Campo surgiu como “revolução científica” para romper com essa interpretação da realidade educacional proposta pelo Paradigma da Educação Rural.

Advindo a isso, é imprescindível destacarmos que esses paradigmas da educação são inerentes aos paradigmas que envolvem o campo, a saber:

**Paradigma da Questão Agrária e Paradigma do Capitalismo Agrário.** Esses paradigmas são divergentes e se opõem político-ideologicamente. Assim, a Educação do Campo corrobora com o Paradigma da Questão Agrária, pois, compartilha da problemática em seu modo estrutural enquanto a Educação Rural identifica com o Paradigma do Capitalismo Agrário mediando em seu modo conjuntural<sup>55</sup>.

Dentre as diversas análises acerca da realidade, a questão agrária, em si, é considerada um paradigma da ciência humana. Por isso, entendemos a concepção do paradigma pelo viés dos movimentos sociais, pois, advieram deles o paradigma da Educação do Campo, como outra proposta de conhecimento por parte da classe trabalhadora no/do campo.

Na obra de Gohn (2012, p. 56), enfatiza-se os princípios teóricos que emergiram a trajetória construtiva da classe camponesa, seu posicionamento político e sua articulação perante a sociedade.

Sobre os princípios teóricos, o surgimento do termo “movimento social” apareceu como objeto de estudo juntamente com o nascimento da ciência sociológica, tornando a própria ciência da sociedade o campo, por excelência, em análise da ação social. Gohn (2012) ao analisar a bibliografia geral dos autores que estudam essa temática, afirma que os movimentos sociais aparecem especificamente nos estudos sociopolíticos içados pela problemática da ação social coletiva.

No entanto, essa teoria da ação social, que direciona os diversos paradigmas teóricos, se divide na abordagem “que a vê como um sistema, para o qual a ação social aparece como produto do sistema; e a que privilegia a ação social propriamente dita – o sistema seria derivado da ação/interação social” (NETO *apud* GOHN, 2012, p 19-20).

De acordo com Weber (1987), um dos teóricos clássicos dessa temática, “o termo ‘ação social’ será reservado à ação cuja intenção fomentada pelos indivíduos envolvidos se refere à conduta de outros, orientando-se de acordo com ela” (WEBER, 1987, p.9). Nesse sentido, o autor desdobra as formas de ação social por

---

<sup>55</sup> Problema estrutural considera que a forma de resolução é a luta contra o capitalismo. É preciso romper a estrutura do sistema socioeconômico vigente. Problema conjuntural não é um problema de ruptura, mas de adaptação do campesinato ao modelo socioeconômico vigente. (FERNANDES, 2009, p.6).

meio de quatro características: ação em relação a fins; ação em relação a valores; ação em relação afetiva; ação em relação ao social.

1) racional con arreglo a fines: determinada por expectativas en el comportamiento tanto de objetos del mundo exterior como de otros hombres, y utilizando essas expectativas como “condiciones” o “medios” para el logro de fines propios racionalmente sopesados y perseguidos.2) racional con arreglo a valores: determinada por la creencia consciente en el valor – ético, estético, religioso o de cualquiera otra forma como se le interprete – propio y absoluto de una determinada conducta, sin relación alguna con el resultado, o sea puramente en méritos de ese valor.3) afectiva, especialmente emotiva, determinada por afectos y estados sentimentales actuales, y 4) tradicional: determinada por una costumbre arraigada (WEBER, 1964, p. 20).

Em outras palavras, Gohn explica sobre essa retórica de Weber:

Afirma que as ações possuem um sentido para aqueles que as praticam, há um substrato subjetivo. O esforço de interpretação deve ser para conectar o pensado e o praticado, os valores que orientam a ação e o que ocorre na prática. De forma simplificada pode-se dizer que a teoria weberiana busca o sentido da ação coletiva, a intencionalidade dos fenômenos e processos. Não há uma essência a ser desvelada nas ações dos indivíduos, há atribuições de sentidos e significados que devem ser compreendidos. As ações sociais são orientadas por fim e valores, baseadas na visão de mundo dos indivíduos; há um grande papel para os valores dos indivíduos e grupos sociais, resultantes de motivações. Portanto, segundo Weber, para analisar as ações coletivas devemos pesquisar também os conteúdos simbólicos, as intenções dos atores sociais, pois há significações internas nos comportamentos coletivos que são culturais. Deve-se buscar a singularidade dos fenômenos históricos pela análise das conexões subjetivas internas. Há totalidades significativas a ser reconstruídas em tipos ideais. Deve-se buscar a racionalidade que move a ação social. Em suma, valores, meios e fins explicam o sentido da ação. (GOHN, 2012, p.21).

Nesse sentido, reconhecemos a “ação social” dos povos do campo no decurso das características propulsoras das “ações” reveladas por Weber. Por, serem as mesmas a incitarem o Paradigma da Educação do Campo, assim pensamos as ações coletivas, por meio dos movimentos sociais de luta pela terra e a partir das seguintes formas correlacionadas:

- a) Ação a partir de um histórico de luta pela terra, correspondente a ação em relação aos fins - primeira ação social determinada por Weber;

- b) Ação a partir da relação de trabalho com a terra, sendo esta considerada pelos povos do campo “terra de trabalho”<sup>56</sup> e não de negócio. Corresponde a ação em relação a valores – segunda ação social determinada por Weber;
- c) Ação em relação a afetividade, significa para os povos do campo a terra como sinônimo de vida, espaço da família, dos animais, da religião. Corresponde a ação em relação ao afetivo – terceira ação social determinada por Weber;
- d) Ação em relação ao modo de vida do campo, a cultura tradicional agrícola de lidar com a terra. Corresponde a ação social em relação à tradição – quarta ação social determinada por Weber

Como visto, percebemos no movimento social de luta pela terra a interação das quatro formas características de “ação social”, que bem explicam as orientações atribuídas aos fins e valores do grupo social na intencionalidade dos fenômenos e processos. Dessa forma, exemplificamos o MST para contextualizar, brevemente, o debate paradigmático da Educação do Campo.

Ressaltamos a Educação do Campo se insere na demanda de políticas públicas voltadas para o campo brasileiro, somado a luta pela reforma agrária promovida pelos movimentos sociais do campo. Ascendente a isso, nasceu o movimento “Por uma Educação do Campo” para denunciar o esquecimento do campo por parte do Estado e dos intelectuais-pesquisadores.

O silenciamento, esquecimento e até o desinteresse sobre o rural nas pesquisas sociais e educacionais é um dado histórico que se tornava preocupante. Por que a educação da população do campo foi esquecida? Um dado que exige explicação: “somente 2% das pesquisas dizem respeito a questões do campo, não chega a 1% as que tratam especificamente da educação escolar no meio rural”. O movimento Por Uma Educação do Campo nasceu para denunciar esse silenciamento e esquecimento por parte dos órgãos governamentais, dos núcleos de financiamento e estímulo à pesquisa, dos centros de pós-graduação e dos estudiosos das questões sociais e educacionais. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p.8).

---

<sup>56</sup> Conceito teorizado por José de Souza Martins (1991).

Dentro desse movimento, o MST foi considerado o principal protagonista pedagógico (não o único) na luta pela Educação do Campo. Uma vez que “defende o binômio reforma agrária/educação com objetivos claros de proposição de um projeto político da nação que possibilite o fim da exploração dos trabalhadores do campo” (NASCIMENTO, 2009, p.156). Portanto, promovem a discussão no campo da pesquisa acerca de sua própria pedagogia<sup>57</sup>, formada pelo movimento social.

O MST tem uma pedagogia. A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento vem formando historicamente o sujeito social de nome Sem-Terra, e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento. Olhar para esta pedagogia, para este movimento pedagógico, ajuda-nos a compreender e a fazer avançar nossas experiências de educação e de escolas vinculadas ao MST. (CALDART, 2004, p.95).

Assim sendo, entendemos o início do surgimento do processo de construção do Paradigma da Educação do Campo. Como resultado de uma “ação social” coletiva; o movimento social do campo, em meio ao seu “substrato subjetivo”, reforça e garante o direito igualitário da educação. A propósito disso, fazem valer as palavras de Gohn:

Os movimentos sociais propriamente ditos, criados e desenvolvidos a partir de grupos da sociedade civil, têm nos direitos a fonte de inspiração para a construção de sua identidade. Podem ser direitos individuais ou coletivos. Neste último caso, abrangem todo um grupo social. Os direitos individuais inserem-se no rol dos direitos humanos fundamentais dos seres humanos, direitos vistos em suas múltiplas dimensões: social, econômica, civil/política e cultural, ética etc. Os direitos, individuais ou coletivos, têm de ter como referência o universal – o direito para todos(as), baseado na igualdade ( 2012, p.15).

Dessa maneira, são motivados os constantes movimentos que buscam fazer acontecer uma educação específica do campo. Acordando com a ação libertadora, o conhecimento é inerente a esse processo emancipatório. Por isso, os indivíduos envolvidos nessa ação social coletiva “buscam incentivar a recriação de um

---

<sup>57</sup> Segundo Caldart (2004, p.98) “pedagogia quer dizer o jeito de conduzir a formação de um ser humano. E quando falamos em matrizes pedagógicas estamos identificando algumas práticas ou vivências fundamentais neste processo de humanização das pessoas, que também chamamos de educação”.

movimento social e cultural que valorize a identidade da comunidade” do campo (NASCIMENTO, 2006, p.868).

Por tudo e por essa perspectiva do conhecimento científico, compreendemos que o paradigma educacional em questão, na conjuntura da ação social do campo, propõe novos horizontes em relação à educação ofertada para as escolas do campo. Nesse sentido, questionamos: Para onde direciona a atenção do Estado, da sociedade civil e dos órgãos de pesquisa relacionados ao rompimento do atual paradigmático modelo de educação no campo?

## **2.2. – A Microrregião de Três Lagoas no contexto sul mato-grossense de construção do Paradigma da Educação do Campo**

Como já visto, a Educação do Campo se refere ao novo conceito em construção na última década e tem em sua base, uma nova política pública demandada pelos movimentos camponeses. Desse modo, o Paradigma de Educação do Campo constituiu com intuito de incorporar experiências socioeducativas dos movimentos sociais do campo e de fazer a construção de resistência cultural e política no Brasil.

Sabemos que esse paradigma educacional está arraigado nas contradições sociais muito intensas, mediante a realidade que o campo se insere. Portanto, trata-se de “um conceito próprio do nosso tempo histórico e que somente pode ser compreendido/discutido no contexto de seu surgimento: a sociedade brasileira atual e a dinâmica específica que envolve os sujeitos sociais do campo” (CALDART, 2008, p.1). Pois,

De certa forma, os trabalhadores rurais compreenderam que somente a luta pela terra, pela reforma agrária, pelo debate político acerca da questão agrária e da luta contra o latifúndio não estavam separadas da educação. **Lutar pela educação significava exatamente esse algo novo que faltava na tonalidade reivindicatória dos movimentos sociais.** (NASCIMENTO, 2009, p.156, grifo nosso).

Assim, essa realidade de ação se estende no campo sul-mato-grossense, e os primeiros passos na conquista da Educação do Campo foram dados no início da década de 1980, quando desencadeou-se o aprofundamento da luta pela terra e o avanço na conquista de novos assentamentos em Mato Grosso do Sul.

A ocupação da fazenda Santa Idalina, em Ivinhema, no ano de 1984, foi um marco histórico da resistência camponesa e do início da implantação dos assentamentos da reforma agrária no Estado. Tal como esse mesmo ano, também foi o marco para a formação do MST em Mato Grosso do Sul. Assim, à medida que a luta pela terra avançava no Estado, os próprios acampados e assentados perceberam que para qualificar a luta acelerando suas conquistas e reivindicações, era fundamental ter a leitura e a escrita.

Nesse sentido, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), em Mato Grosso do Sul, também reconhece que não basta somente a conquista da terra pelos camponeses, há também a necessidade de lutar por outros direitos do homem e mulher do campo, dentre eles a conquista de uma educação diferenciada para as escolas dos acampamentos e assentamentos (KUDLAVICZ; ALMEIDA, 2008).

A CPT/MS tomou a iniciativa junto com as lideranças dos acampados, e, em 1985, promoveu a formação de monitores voluntários para trabalhar com crianças dos acampamentos e assentamentos, buscando assim, educação diferenciada, condizente com a realidade dessa população. Ao lado dessa iniciativa, o material didático surgiu como outro desafio, pois, na prática descobre-se que “construir uma proposta pedagógica que considere a história do grupo, os valores da região, a realidade socioeconômica e a cultura camponesa não será possível utilizando o material proposto pelo Estado” (KUDLAVICZ; ALMEIDA, 2008, p. 28). Uma vez que,

[...] a cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de Educação básica queria impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo pertencesse a um passado a ser esquecido e a ser superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e a mulher do campo fossem uma espécie em extinção (ARROYO, 2004, p.79).

Assim sendo, a CPT-MS estabeleceu seu compromisso com essa problemática educacional. Em primeiro momento com assentados e acampados da região de Dourados e, posteriormente, estendeu a formação para outros municípios do Estado, a medida que surgiram novos acampamentos. Desse modo, surgiam muitas emergências educacionais e, para solucioná-las, outras experiências foram incorporadas pela CPT em prol à Educação do Campo em Mato Grosso do Sul.

Em 1987, ações de despejo no Estado de Mato Grosso do Sul reuniram 840 famílias em uma mesma área de terra, denominada Assentamento Provisório e, para atender a demanda de crianças e jovens advindos dessa área, a CPT, novamente com a comunidade, designou atividades de alfabetização e recreação, as quais resultou na cartilha “Caderno de Cultura”. Em 1989, sob o amparo da CPT/MS, realizou-se o “I Encontro Estadual de Professores dos Assentamentos e Acampamentos de Mato Grosso do Sul”, e continuou em 1990, impulsionando novos desafios, como exemplo do curso “Magistério de Férias”, destinado à formação de professores para áreas rurais. Esse projeto perdurou por dez anos, desde 1993, habilitando mais de 200 professores das escolas rurais a exercerem a prática do ensino em sua comunidade. (KUDLAVICZ; ALMEIDA, 2008, p.24).

Tal experiência repercutiu na participação de outras entidades como a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), secretarias de educação, e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (campus de Três Lagoas). Em 1995, essas entidades promoveram três seminários para discutir a Educação Rural nos assentamentos e carvoarias do Estado. Assim, cabe lembrar que toda essa articulação representou um exemplo de organização social para assegurar o direito fundamental previsto na Constituição brasileira. Como bem menciona Horta (1983, p.10)

[...] a Educação só se concretiza quando o seu reconhecimento jurídico for acompanhado da vontade política dos Poderes Públicos no sentido de torna-lo efetivo e da capacidade da sociedade civil se organizar e se mobilizar para exigir o seu atendimento na justiça e nas ruas e nas praças, se for necessário.

Desse modo, as práticas de “ação social” coletiva que, como parte da história, mobilizou-se a favor de/para uma educação do campo, mostrou o possível diálogo e parceria por parte dos movimentos sociais, do Estado e da Universidade do Mato Grosso do Sul. O marco histórico da Educação no Campo, iniciado pela CPT, apontou alguns exemplos de projetos de suma relevância no Estado e no campo da Educação do Campo, são esses que consideramos “embriões” no MS: Saberes da Terra; Curso Normal Médio do Campo; Licenciatura em Ciências Sociais - UFGD e PRONERA.

### 2.2.1 - Saberes da Terra

Esse projeto compreendeu a Educação de Jovens<sup>58</sup> e Adultos em nível fundamental (EJA) integrado à qualificação social e profissional de Agricultores(as) Familiares. Foi implementado no ano de 2005 vinculado ao Ministério da Educação pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) e com as seguintes parcerias: Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), SAF e SDT; Ministério do Trabalho e Emprego (MTE): SPPE e SENAES; Ministério do Meio Ambiente (MMA); Ministério da Cultura (MMA); Gestão de Processos em Educação Básica do Campo/EJA, Educação Escolar Indígena e Educação Profissional (SED-MS/SUPED/COPEED).

Apresentou como objetivo escolarizar 5.060 jovens agricultores(as) de diferentes estados e regiões do Brasil. No Nordeste: Bahia, Pernambuco, Paraíba, Maranhão e Piauí. No Centro-Oeste: Mato Grosso do Sul, no Sul: Santa-Catarina e Paraná; no Sudeste: Minas Gerais e no Norte: Pará, Tocantins e Rondônia. Segundo Ivone Nemer Arruda<sup>59</sup>, a nível estadual o objetivo era de escolarizar 300 agricultores(as) sendo que, entre os 44 projetos recebidos pela SECADI, foram aprovados somente os de 12 estados. No centro-oeste, o Estado de Mato Grosso do Sul foi o único contemplado.

O projeto consistiu em único módulo no Ensino Fundamental, com carga horária total de 3.200 horas, sendo 2.400 presenciais (tempo-escola) e 800 não presenciais (tempo-comunidade), com duração de dois anos. Nessa perspectiva, o projeto expressava sua identidade bem definida, assim como no parecer do Artigo 2 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 1992)

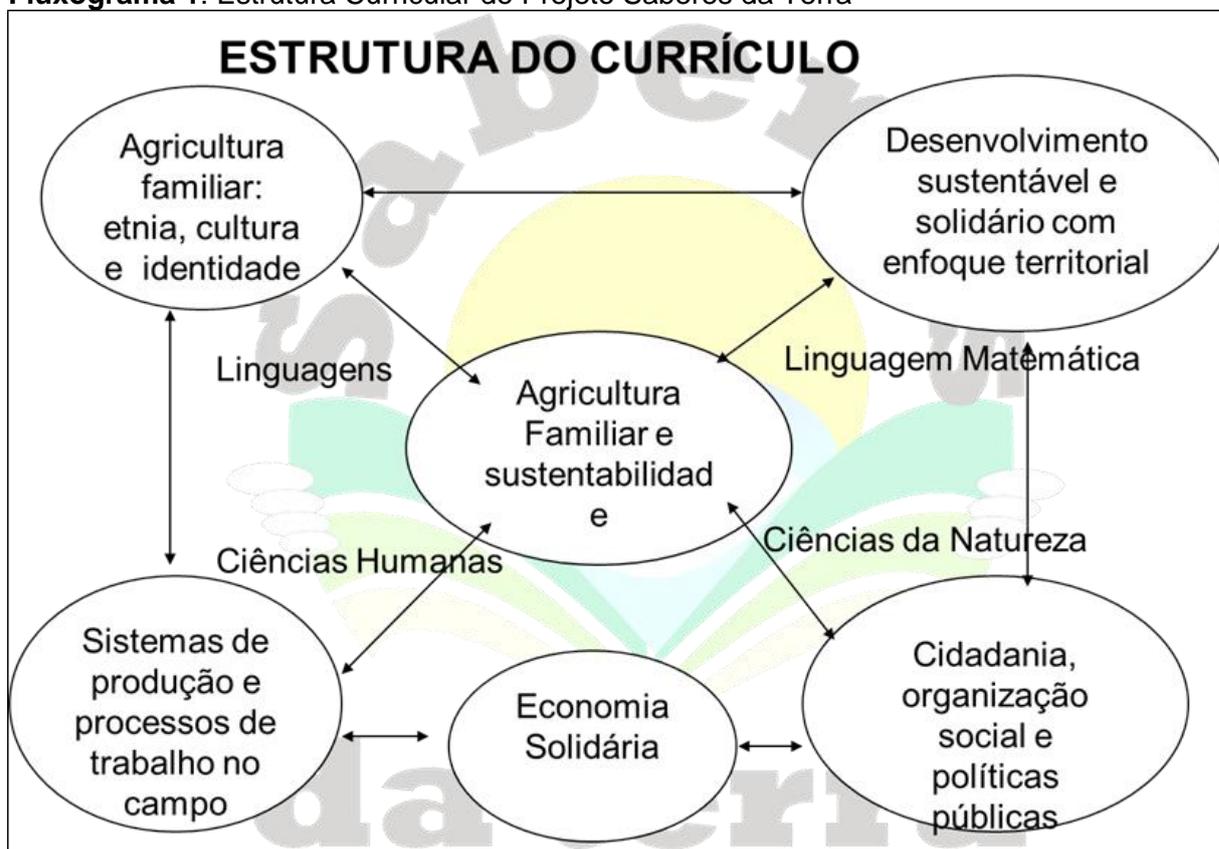
---

<sup>58</sup> São considerados jovens agricultores familiares aqueles definidos pela lei 11.326/06.

<sup>59</sup> Professora aposentada pela prefeitura municipal de Aquidauana e integrante do Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação (SIMTED) de Aquidauana.

Como exemplo dessa fidelidade à identidade da escola do campo, definida a partir dos sujeitos sociais, demonstramos a estrutura do currículo (Fluxograma), como proposta de trabalho.

**Fluxograma 1:** Estrutura Curricular do Projeto Saberes da Terra



Fonte: Ivone Nemer de Arruda (2013)

Observamos nessa proposta de trabalho, para os professores, que a estrutura curricular se consolida a partir de uma formação condizente com as diretrizes do projeto. O fluxograma mostra as áreas de estudos interagidas com os eixos temáticos: Linguagens, Linguagem Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, as quais possibilitavam o eixo facilitador do social e profissional dos/as trabalhadores/as com/em todas as áreas de estudos.

Assim, visto o projeto na íntegra, o verificamos na realidade da capital do Estado de Mato Grosso do Sul. Em Campo Grande o projeto iniciou-se em 2006, e, após dois anos da sua implantação, foi integrado à ação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem<sup>60</sup>), cuja gestão era da Secretaria Nacional de

<sup>60</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?id=12306&option=com\\_content](http://portal.mec.gov.br/index.php?id=12306&option=com_content)> acesso em: 12 dez 2013.

Juventude. O Projovem possuía outras três modalidades: Adolescente, Trabalhador e Urbano. E, assim, é conhecido como Projovem Campo – Saberes da Terra.

O referido projeto funcionou nos períodos vespertino e noturno, aos sábados, atendendo a demanda das seguintes regiões do Estado: CONESUL: Itaquiraí (Assentamento Santa Rosa), 01 turma; SUL-FRONTEIRA: Ponta Porã (Assentamento Itamarati I e II), 03 turmas; GRANDE DOURADOS: Dourados (Aldeia Indígena - Bororó/Guarani-Kaiowá), 02 turmas; CENTRAL: Sidrolândia (Assentamento Gíboia), com 01 turma; SUDOESTE: Nioaque (Assentamento Andalúcia e Colônia Conceição), 02 turmas. Anastácio (Assentamento São Manoel) 01 turma. Bodoquena (Fazenda Boca da Onça), 01 turma; ALTO PANTANAL: Corumbá (ribeirinhos), Aldeia Guató 01 turma e para os Trabalhadores do Transporte Fluvial 01 turma;

Desse modo, o projeto desenvolveu-se, certificou-se e gerou muitos frutos, como a coletânea “Saberes da Terra: teorias e vivências, lançada no ano de 2011 e elaborada pela Universidade da Grande Dourados (UFGD), com muitos textos acadêmicos, documentos e material de divulgação com “seus feitos e pedaços dos debates que esses têm gerado” (FALKEMBACH et al, 2012, p. 10).

A apresentação dessa coletânea exemplifica quatro características apontadas por Falkembach (2012): a) a importância que as práticas relatadas e reflexões apresentadas sobre a Educação do Campo, em suas diversas ramificações, têm dado à formação de educadores; b) o valor atribuído à história e à memória de educadores(as) e educandos(as) que integram seus processos educativos; c) a importância concedida à leitura e à escrita; d) o papel relevante que assume o sujeito (genericamente falando, ou sujeito-mulher, sujeito-indígena...) nas reflexões em curso – sua constituição, emancipação, o “ser mais”, a libertação – que se estende ao seu contexto de atuação.

Contudo, acordamos que esse projeto

Expõe uma pluralidade de sujeitos e de práticas e assume atitude de tolerância à diversidade, atributo tanto de uns quanto das outras. Diversidade quanto ao fazer educação, quanto às orientações pedagógicas que esse fazer incorpora, e quanto às reflexões que provocam em seus protagonistas e demais pessoas que se preocupam com a educação do campo e com a educação em si (FALKEMBACH et al, 2012, p. 10).

### 2.2.2 - Curso Normal Médio do Campo<sup>61</sup>

O curso Normal Médio do Campo foi aprovado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED), também, no ano de 2005, e teve vigência até o ano de 2007. No entanto, o projeto iniciou na Escola Estadual Dr. Arthur de Vasconcellos Dias, em Campo Grande, no 2º semestre de 2005(julho), com a previsão de término em julho de 2008.

Em seus objetivos, pretendeu qualificar, em nível médio, jovens e adultos como educadores(as) do campo, para atuarem na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas do campo; além de formar cidadãos e cidadãs, críticos, conscientes de seus direitos, com habilidades e competências que ampliassem e desenvolvessem a capacidade de intervenção efetiva na transformação da sociedade, possibilitando-os a seguir estudos em nível superior. Esse curso contou com a parceria dos movimentos sociais da reforma agrária (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Movimentos de Mulheres Camponesas (MMC), Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado de Mato Grosso), Fundo de Aplicação Financeira (FAF), e Centro de Organização e Apoio aos Assentados de Mato Grosso do Sul (COAAMS), Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e demais instituições representadas no Comitê da Educação do Campo;

Assim como “Saberes da Terra” o curso trabalha com calendário diferenciado, independentemente do ano civil, durante os meses de janeiro, fevereiro e julho como Tempo-Escola (presencial), e os demais meses, como Tempo-Comunidade (não presencial). Por meio dessa alternância regular de períodos de estudos, jovens e adultos, de diversos assentamentos, acampamentos e demais comunidades do meio rural, participaram, envolvendo dezoito municípios: Anastácio, Angélica, Aquidauana, Bodoquena, Bonito, Campo Grande, Corumbá, Dois Irmãos do Buriti, Maracaju, Miranda, Mundo Novo, Nioaque, Nova Andradina, Ponta Porã, Ribas do Rio Pardo, Rio Brilhante, Sidrolândia e Terenos.

---

<sup>61</sup> Existem poucos registros específicos e nenhum artigo científico sobre esse curso, portanto, todas as informações aqui contidas, foram retiradas no site da Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul. Disponível em:< <http://www.sed.ms.gov.br/index.php?inside=1&tp=3&comp&show=493>>. Acesso em: 12 dez 2013.

A partir dessa demanda, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul priorizou o atendimento aos alunos do Ensino Médio, por meio de parcerias com a rede municipal e iniciativa privada (Associações, Sindicato e outros).

### **2.2.3 - Licenciatura em Ciências Sociais**

Tratou-se de um curso superior de formação de educadores do campo oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). A Licenciatura em Ciências Sociais demonstrou a importância da educação inclusiva no ensino superior, pois, foi o primeiro curso superior direcionado aos moradores(as) de assentamentos rurais do Estado de Mato Grosso do Sul.

A UFGD tornou-se parceira dos movimentos sociais e assumiu o compromisso e a partir daí, liderou o processo de criação e implantação do curso. Assim, foi criado no ano de 2008, com o intuito de “formar educadores(as) político-sociais para incentivar sua atuação em suas próprias comunidades, por meio de atividades nas escolas, nos grupos dos assentamentos, em sindicatos e associações; enfim, em situações educativas e de apoio à família” (FARIAS, 2009, p.9).

Desse modo, no ano de 2009, publicou-se o livro “Saberes em Construção: experiências coletivas de sem-terras e a Universidade Federal da Grande Dourados”, para divulgar o curso e mostrar os sujeitos sociais “em busca de reconhecimento da sua história de vida, marcada por trajetórias de ‘andanças’ e de procura por um lugar melhor para viver, conquistado ao chegarem à terra” (FARIAS, 2009, p.10).

Em parceria com o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), o qual destinou projetos e recursos específicos, o curso de Licenciatura em Ciências Sociais se constituiu da ação conjunta da UFGD, PRONERA, Movimento do Desenvolvimento Agrário (MDA), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e movimentos sociais do Mato Grosso do Sul, com a presença dessas instituições em todas as etapas e elaboração do Projeto Político Pedagógico (objetivo, metas, matriz curricular, currículo, etc) e das burocracias e infraestrutura do curso, para atender 58 pessoas de assentamentos rurais do Mato Grosso do Sul. (FARIAS; MENEGAT, 2009).

Assim, organizado o curso foi pautado pela Metodologia de Alternância, para concretizar a construção pedagógica, favorecendo a inclusão no ensino superior de pessoas de assentamentos rurais e criar “alternativas para minimizar as dificuldades de acesso e permanência na universidade, já que, consideram Tempo universidade e Tempo comunidade dois momentos interligados e complementares do conhecimento” (FARIAS e MENEGAT, 2009, p. 39). Sobre o método, as palavras de uma das professoras do curso:

Construímos conhecimento sem negar as especificidades dos lugares onde os/as acadêmicos /as vivem. Isso significa manter um olhar com respeito às diferenças, aos direitos humanos e sociais, na “luta pela terra” e na importância do campo brasileiro. Estamos contribuindo no processo de formação das identidades das pessoas autônomas, que consigam “se verem e serem vistas” (FARIAS; MENEGAT, 2009, p. 40).

Nesse sentido, a história desse curso foi construída coletivamente com o compromisso de educação para além do capital (MESZÁROS, 2002, p.25), acreditando que “o contexto é o mundo onde a vida vive sua história”, quer seja a cultura gestada nas populações dos assentamentos rurais. Dentro dessa realidade, vale ressaltar os cursos recém-criados<sup>62</sup> de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal da Grande Dourados e na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) além do curso de Educação a Distância (EAD) de especialização em Educação do/no Campo.

#### **2.2.4 - PRONERA**

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é parte de uma das ações sociais que obtiveram três conquistas importantes a nível nacional: Por uma Educação do Campo; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e Diretrizes Educacionais para a Educação Básica para as Escolas do Campo e a Escola Itinerante. (GUHUR, 2010).

Esse Programa foi criado pelas ações dos movimentos sociais e trabalhadores rurais em abril de 1998 pela Portaria 10/98, do então existente Ministério Extraordinário de Política Fundiária, com o propósito de atender as áreas

---

<sup>62</sup> Todos criados no ano de 2013.

de assentamento de reforma agrária, tornando-se a principal referência da educação de jovens e adultos.

Um ano antes da criação do PRONERA, em julho de 1997, quando se realizou um encontro de educadores da Reforma Agrária, intitulado “I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (ENERA), já se pensava em um programa voltado para os assentamentos rurais. Os participantes desse encontro almejavam que os trabalhos educacionais realizados nos assentamentos fossem divulgados e multiplicados. Dentre os participantes, estavam presentes acampados e assentados, a maioria educadores(as) representantes de universidades e instituições que já participavam ou apoiavam o Movimento, totalizando cerca de 700 pessoas presentes. Assim:

[...]Resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), representado pelo seu setor de educação e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). (PERIUS; OLIVEIRA, 2008, p. 49-50).

Como visto, o ENERA possibilitou a discussão sobre os problemas econômicos, sociais e educacionais de acampamentos e assentamentos, e por meio deste debate, foi possível concluir que, embora houvesse descaso e abandono por parte do governo federal, as experiências emergiam com novas pedagogias desenvolvidas pelos militantes do Movimento Sem Terra (MST) na luta pela Reforma Agrária. (MOLINA, 2003). Nesse contexto, o ENERA foi um marco na história do setor da Educação do MST e, fora dele. Caldart (2000) acentua que, por meio desse Encontro, ficou visível a ação de educação do Movimento pela qualidade das reflexões, por isso “se refere a uma nova lógica de participação do Movimento no debate mais amplo sobre educação no Brasil”. (CALDART, 2000, p.177).

Diante desse contexto, ressaltamos que, no I ENERA, os educadores do Movimento Sem-Terra propuseram maior integração das universidades que trabalhavam com a temática da Educação do Campo para movimentarem ações em rede nacional no intuito de enfrentar o problema de analfabetismo nos assentamentos, por ser este uma das grandes dificuldades encontradas pelos educadores(as) da Reforma Agrária.

A partir desse desafio, gerado no ENERA, o PRONERA se tornou uma das primeiras políticas públicas de Educação do Campo, pois, sua criação foi definida como política pública específica do Governo Federal, “cujo objetivo é estimular, propor, criar, desenvolver e coordenar projetos de Educação nos assentamentos da Reforma Agrária”. (PERIUS; OLIVEIRA, 2008, p. 50).

Molina (2003) ressalta, ainda, que o PRONERA começou a ser estruturado por uma Comissão Pedagógica responsável em organizar e elaborar o conteúdo do manual destinado as Universidades, segundo este “Manual de Operação do Pronera” o objetivo geral

é fortalecer a educação nos assentamentos, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias específicas para o campo. O programa tem como essência a preocupação de capacitar membros das próprias comunidades onde serão desenvolvidos os projetos, na perspectiva de que sua execução seja um elemento estratégico na promoção do Desenvolvimento Rural Sustentável (MDA. 2004, p.12).

Nessa atuação, foram oferecidos cursos com duração de no mínimo 12 meses e o Programa desenvolveu um intenso trabalho entre as parcerias dos

[...] órgãos governamentais de Ensino Superior (IES), movimentos sociais, sindicatos e comunidades assentadas; da multiplicação quando visa ampliar o número de alfabetizados, monitores e de agentes mobilizadores para promover e educação nos assentamentos; e da participação quando busca envolver a comunidade beneficiada em todas as fases do projeto; da inclusão quando visa ampliar as condições de acesso à educação como direito social fundamental na construção da cidadania dos jovens e adultos que vivem nas áreas de reforma agrária. (PERIUS; OLIVEIRA, 2008, p. 51).

Com isso, a Educação de Jovens e Adultos, sob a responsabilidade do PRONERA, formou 100 mil trabalhadores rurais assentados. Destes, 5 mil monitores assentados alfabetizados, que, ao trabalharem como alfabetizadores, concluíram o Ensino Fundamental. Outros cursos foram fomentados, como o normal de nível médio, e técnicos profissionalizantes em agropecuária, administração de assentamentos e de cooperativas de Reforma Agrária. Houve apoio aos assentados para a formação, em nível superior, em cursos de Pedagogia, existentes na época,

nos Estados de Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Espírito Santo, Pará e Rio Grande do Norte. (MOLINA, 2003).

O governo do Estado do Mato Grosso do Sul em parceria com várias entidades<sup>63</sup>, iniciou, em 1998, o processo de discussão com encontros e reuniões realizadas no INCRA com o propósito de elaborar e encaminhar à Coordenação Nacional do Pronera, o Projeto: “Universidade Cidadã: uma parceria na Educação de Jovens e Adultos em assentamentos de Mato Grosso do Sul”.

Esse projeto teve como objetivo oferecer escola gratuita a jovens e adultos dos assentamentos, visando garantir o acesso e suas permanências na escola, já que assim se faz possível compatibilizar o processo educativo com o mesmo local de trabalho e de moradia dessa clientela: os assentados (PERIUS; OLIVEIRA, 2008).

O MST-MS, por acreditar no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, cuja meta principal é livrar os assentados do analfabetismo, firmou sua participação com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, manifestando o seu interesse de envolvimento na implantação desse Programa. Por esse mesmo caminho, enveredaram-se, também, a Associação dos Educadores das Colônias Agrícolas, os Assentamentos e Acampamentos de Mato Grosso do Sul, a Comissão Pastoral da Terra e o Centro de Organização e Apoio aos Assentados de Mato Grosso do Sul, que, por já terem realizado outros trabalhos, estavam dispostos a desenvolver trabalhos no Programa em parceria com a UFMS.

Segundo Perius e Oliveira (2008), a população beneficiada com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em MS foi de 1.500 assentados, com carga horária de 400 horas presenciais, no período de 1999 a 2001. Nesse percurso, vários contratempos dificultaram a execução do Projeto, como o atraso nos repasses financeiros. Mas nem por isso a parceria deixou de ser um marco positivo junto aos assentados e Movimentos Sociais, mostrando que é produtivo, a parceria entre os Movimentos Sociais, Universidade e o Governo Federal para a implantação do Projeto.

---

<sup>63</sup> Associação dos Educadores das Colônias Agrícolas, Assentamentos e acampamentos de Mato Grosso do Sul (AECAMS); Comissão Pastoral da Terra (CPT), Conselho Estadual de Educação (CEE/MS); Agência de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural do Mato Grosso do Sul (EMPAER/MS), Fundação de Apoio à Pesquisa e Ensino e à Cultura (FAPEMS); Movimento Sem Terra de Mato Grosso do Sul (MST/MS), Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA/MS).

Contudo, queremos acentuar que o PRONERA é uma tentativa de superar a realidade de altos índices de analfabetismo no meio rural, do qual muitos jovens e adultos dos acampamentos/assentamentos da Reforma foram incluídos pelo histórico de ausência da política pública educacional no campo. Para confrontar essa realidade educacional, o PRONERA levou até à universidade, como mencionamos anteriormente a UFGD, a questão da educação nas áreas de Reforma Agrária, buscando assim, uma escola de qualidade e de fácil acesso à população do campo. E, além disso, com o Programa, os Movimentos Sociais na luta pela democratização da terra ficaram mais fortalecidos.

Em Mato Grosso do Sul, com a implantação do PRONERA, houve integração dos movimentos sociais do campo, como esclarecem Perius e Oliveira:

[...] O momento anterior à implantação do projeto de Educação de Jovens e Adultos, na fase de elaboração do Plano de Trabalho pela universidade, foi caracterizado pela adesão, pelo desejo comum de superar os obstáculos entrepostos ao acesso à educação dos jovens e adultos do campo. Os princípios políticos pedagógicos, os objetivos e metas a serem alcançados, os mecanismos de operacionalização e de acompanhamento do projeto foram discutidos e elaborados coletivamente. (PERIUS; OLIVEIRA, 2008, p.67).

Portanto, afirmamos que a conquista e implantação do PRONERA foi ação importante no contexto político e social dos assentamentos de Reforma Agrária, que, juntamente com os movimentos sociais geraram proveitosos debates e reflexões sobre o re-conhecimento de uma Educação diferenciada, que seja, no e do Campo. A partir desse resgate dos projetos desenvolvidos a favor a Educação de acampados e assentados da Reforma Agrária, é que acreditamos que o paradigma da Educação do Campo no Mato Grosso do Sul ainda se encontra em fase de gestação.

No entanto, entendemos que muitas dessas medidas educacionais estão para além dos objetivos gerados nos projetos de educação para o campo, pois, para se desenvolverem, dependem da questão territorial das áreas em que esses projetos são desenvolvidos. Já que, no contexto educacional, acordamos com Haesbaert (2012, p. 79) que o território “pode ser concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômico-políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem mais estritamente cultural”.

Nesse sentido, é que pensamos a situação da Educação do Campo no Leste do Estado de Mato Grosso do Sul, onde esta localizada Três Lagoas e sua Microrregião, com o território configurado pelo agronegócio do eucalipto.

Nessa realidade territorial, apreendemos que a gestação da Educação do Campo caminha a “passos lentos”, e há isso, receamos, não só, mas também, à influência de outras medidas educativas desenvolvidas na Microrregião. A saber, os projetos<sup>64</sup> educacionais trazidos pelo Grande Projeto de Investimento do agronegócio da celulose.

Referimo-nos ao projeto de sustentabilidade da empresa de celulose e papel (Fibria), que trabalha com a temática de educação ambiental desenvolvida em diversas escolas do campo e da cidade. Ainda que saibamos que essa atuação na educação é motivada pelo cumprimento da “responsabilidade social<sup>65</sup>” da empresa, acreditamos que os projetos de educação exercem papel e função ideológica da empresa, portanto, o interesse de desempenho é distinto à emancipação e valorização dos saberes do campo.

Todavia, gostaríamos de ressaltar que, embora haja a execução desses projetos empresariais, há também projetos que tem se desenvolvido em prol da Educação do Campo, e, por hora, contribuem no sentido de contraposição às ações ideológicas capitalistas empregadas pela educação empresarial. Haja vista o projeto “Recuperação de Áreas Degradadas no Assentamento de Reforma Agrária São Joaquim em Selvíria-MS”<sup>66</sup>, desenvolvido pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (campus de Três Lagoas).

Esse projeto contribuiu com a nossa compreensão sobre uma fase embrionário do Paradigma da Educação do Campo, já que, compreende o local da Escola Municipal Rural São Joaquim, uma das três escolas analisadas nessa pesquisa. Desenvolvido durante o ano de 2013, como projeto de extensão, elaborado pela professora de Geografia Agraria Rosemeire Aparecida de Almeida, do campus da UFMS de Três Lagoas, justifica-se pelo fato de que a grande maioria dos projetos de assentamento pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) na região Leste de Mato Grosso do Sul, foram implantados em

---

<sup>64</sup> Sobre esses projetos educacionais, em especial, os oferecidos pela empresa Fibria, trataremos no capítulo seguinte.

<sup>65</sup> Abordaremos este assunto no próximo capítulo.

<sup>66</sup> Edital PROEXT – 2013 sob Coordenação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosemeire Aparecida de Almeida.

áreas com acentuada degradação, inclusive das APPs<sup>67</sup>. Assim o projeto visou intervir nas situações encontradas de supressão da vegetação nativa ao longo dos cursos d'água, ou seja, na retirada da proteção natural ao solo, pois, a degradação ambiental diminui a capacidade produtiva das famílias, e contribui para a diminuição da oferta de água para o sistema produtivo do assentamento e da região.

Tinha como objetivo, envolver a comunidade na recuperação e recomposição da mata ciliar em pontos específicos dos Córregos Pindaiba e Sabina, no Projeto do Assentamento São Joaquim, no sentido de contribuir para que se estabeleça formas sustentáveis de aproveitamento da água no sistema produtivo, a partir do princípio de justiça social e ambiental. Especificadamente:

- Promover o envolvimento da comunidade no processo de recuperação das áreas degradadas por meio da realização de seminários e palestras sobre educação ambiental, tendo como foco a agricultura de base agroecológica, recursos naturais renováveis, uso e manejo dos solos, da água e das florestas;

- debater a função social da terra na busca da construção de conhecimentos que ensejem o respeito à legislação ambiental;

- divulgar por meio de literatura especializada experiências exitosas de recuperação de nascentes por meio de vídeos, áudios dentre outras linguagens;

- Fazer o enriquecimento da vegetação e reflorestamento em pontos críticos dentro das Áreas de Preservação Permanente no Assentamento São Joaquim, em um processo de troca de saberes que integrem os diversos setores envolvidos nessa proposta.

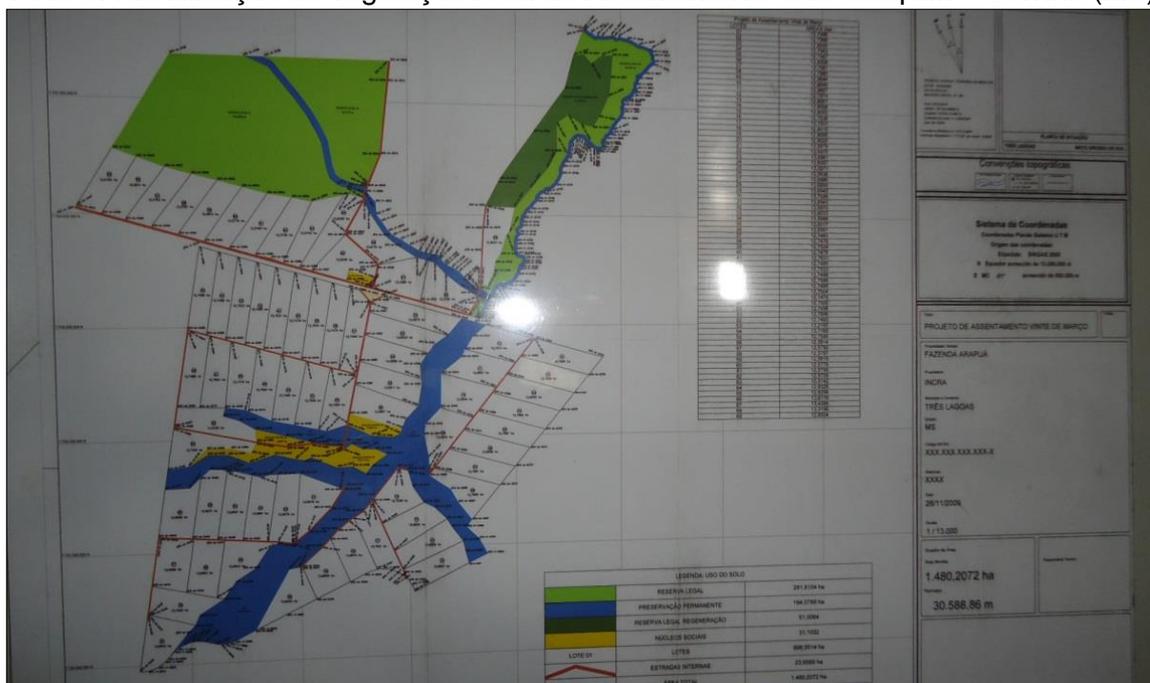
O projeto contou com duas parceiras importantes, a CPT/MS grande responsável pelas experiências de associativismo e cooperativismo nos assentamentos do MS, e a Agência de Assistência Técnica do Estado (AGRAER), por já atuar no assentamento São Joaquim e, ser conhecedora da problemática. Portanto, a metodologia consistiu em uma série de atividades e avaliações, entre essas: Sensibilização da Comunidade local por meio de reuniões e debates mediados pela CPT e AGRAER; Visitas técnicas para identificação da vegetação nativa e do grau de degradação do ambiente; Cruzamento dos dados empíricos com os mapas para identificação da vegetação local (Foto 6); Seleção dos trechos mais

---

<sup>67</sup> Área de Preservação Permanente, segundo a Lei Federal nº 12.651/12, é toda aquela constante em seus artigos 4º, 5º e 6º da referida lei, coberta ou não por vegetação nativa, com a função ambiental de preservar os recursos hídricos, a paisagem, a estabilidade geológica, a biodiversidade, o fluxo gênico de fauna e flora, proteger o solo e assegurar o bem-estar das populações humanas.

críticos dos córregos Pindaíba e o Sabina, afluentes do ribeirão Beltrão e que faz divisa com o assentamento São Joaquim; Ciclo de Palestras<sup>68</sup> sobre educação ambiental (Foto 7); Visita ao viveiro de mudas da CESP e da prefeitura de Três Lagoas; Escolha das espécies a serem plantadas, tendo como base as características da vegetação original, Aquisição de mudas arbóreas para implantação no assentamento; Preparo do terreno, adubação e plantio (Foto 8 e 9), com a participação de toda a equipe envolvida: Assentados, professores e estudantes da Escola do Rural do Assentamento São Joaquim, docentes, discentes de Graduação, discentes de Pós-Graduação, técnico administrativo e os parceiros CPT/MS, AGRAER entre outros (PROEXT, 2013).

**Foto 6:** Identificação da vegetação local do Assentamento São Joaquim – Selvíria (MS).



Fonte: Acervo do Projeto. Fevereiro, 2013.

<sup>68</sup> Esses ciclos de palestras eram ministrados por diferentes professores de diversas áreas e trabalharam as seguintes temáticas: 1- histórico da destruição do cerrado; 2- o papel do Estado e a legislação em relação à preservação; 3- o papel dos movimentos sociais e a importância das políticas públicas; 4- práticas de preservação e de fertilização: manejo das espécies, do solo e da água. Como plantar, que espécies plantar, como regar, como adubar; 5 - práticas sociais e educação ambiental – o futuro para o nosso ecossistema.

**Foto 7:** Ciclo de Palestras na Escola do Assentamento São Joaquim – Selvíria (MS).



Fonte: Acervo do Projeto. Março, 2013.

**Foto 8:** Plantio de mudas na área de nascente do Assentamento São Joaquim



Fonte: Acervo do Projeto, 2013.

**Foto 9:** Plantio de mudas na área de nascente do Assentamento São Joaquim



Fonte: Acervo do Projeto, 2013.

Como visto, este projeto, assim como os outros anteriormente apontados, é mais um exemplo de ação social coletiva por meio da universidade, organização social, assistência técnica estatal e comunidade local, que demonstra a iniciativa de concretizar um trabalho em favor às dificuldades ambientais e/ou sociais do meio rural. Ainda que não resolva absolutamente o problema, como o caso de degradação ambiental no Assentamento São Joaquim, o projeto possibilita notar um “campo de demonstração” e criar um ambiente multiplicador de futuras práticas conservacionistas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL, p.5). Ademais, agregam elementos que fortalecem os homens e mulheres que resistem no campo, e, a partir disso, auxiliam no processo de construção do paradigma da Educação do Campo.

Contudo, pelo histórico desses projetos mencionados, podemos constatar que o paradigma da Educação do Campo na microrregião de Três Lagoas ainda se encontra em seu estado embrionário, pois, os projetos exemplificam uma proposta de mudança da realidade rural, concomitantemente, constroem uma nova consciência política. E, deste modo “acreditamos que o caminho da luta pela terra e para nela permanecer em Mato Grosso do Sul é árduo e está apenas começando,

porém importantes passos foram dados nesta direção e eles são irreversíveis”. (KUDLAVICZ; ALMEIDA, 2008, p.41).

Visto isso, vejamos no capítulo posterior a contraposição do projeto educacional pautado no Paradigma da Educação do Campo, a saber, um projeto “sustentável” do Paradigma da Educação Rural.

### 3 - O PROJETO DE “DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL” DA FIBRIA E A EDUCAÇÃO RURAL COMO FORÇA PRODUTIVA PARA O CAPITAL

*"A toda hora rola uma estória  
Que é preciso estar atento  
A todo instante rola um movimento  
Que muda o rumo dos ventos  
Quem sabe remar não estranha  
Vem chegando a luz de um novo dia  
O jeito é criar um novo samba  
Sem rasgar a velha fantasia."<sup>69</sup>*

Neste capítulo, partiremos da exposição das características que fundamentam e resultam um projeto de educação. Assim, com respaldo das reflexões teóricas, anteriormente expostas no capítulo 2, podemos identificar os Paradigmas de Educação Rural e do Campo na fundamentação teórica e empírica que delineiam os projetos educacionais do Estado.

Nessa perspectiva de identificação dos Paradigmas nos projetos de educação, apresentaremos o sistema S (SENAC, SENAI e SESI) como projeto da educação rural em parceria com o Estado, o projeto da empresa Fibria, desenvolvido pelo Programa de Educação Ambiental (PEA), em duas escolas rurais da Microrregião, e o Projeto de Recuperação de Áreas Degradadas no Assentamento São Joaquim, executado na escola rural deste Assentamento. Desse modo, analisaremos a atuação ideológica da territorialização de um grande investimento, estrategicamente, desenvolvido pelas “sementes do diálogo”, para antecipação de conflitos em Três Lagoas e sua Microrregião.

#### **3.1. O papel do sistema S (SENAC, SENAI E SESI) - na implantação da educação rural em parceria com o Estado.**

O sistema S<sup>70</sup> constitui um conjunto de onze entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica. A letra S denomina uma das características comuns dessas entidades, já que possuem formas organizativas similares. Participam do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio

---

<sup>69</sup> Letra da canção: Rumo dos ventos, de Paulinho da Viola.

<sup>70</sup> Informações disponíveis em:< <http://www12.senado.gov.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>>. Acesso em 14 ago. 2013.

(Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); Serviço Social de Transporte (Sest), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), Diretoria de Portos e Costas do Ministério da Marinha (DPC) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Observamos que a maioria das instituições iniciam suas siglas com a letra S, o motivo pelo qual justifica o nome: sistema S. Esse sistema foi regulamentado no ano de 2008, a partir de um acordo firmado entre o Governo Federal e as unidades: Sesc, Sesi, Senai e Senac. Esse acordo prediz que as entidades devem instituir programas comprometidos com a gratuidade, e concordar com a aplicação de dois terços das receitas líquidas do Senai e Senac na oferta de vagas gratuitas de cursos de formação para estudantes de baixa renda ou trabalhadores. O Sesi e Sesc destinarão um terço de seus recursos à educação.

Estabelecido o acordo em 2009 foram reservados, em média, 20% dos recursos das entidades para oferecer cursos gratuitos, como exemplo o Senac. O Senai, em 2009, destinou 50% de seus recursos aplicados no oferecimento de cursos gratuitos. A previsão para 2014 é para ambos destinarem 66,6% da suas receitas líquidas, que significa, dois terços dos recursos que serão investidos na formação de estudantes de baixa renda e de trabalhadores. Sesi e Sesc, nesse mesmo ano, destinarão 33,3% de suas receitas à educação, sendo metade desses recursos para atividades e cursos gratuitos. É importante ressaltar que as vagas gratuitas são destinadas, preferencialmente, a estudantes matriculados ou egressos da educação básica. Dessa forma, o sistema S torna-se a primeira grande reforma empreendida no estatuto das entidades que o integram (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012).

Nesse acordo a educação é revelada como ponto essencial das políticas governamentais e do discurso empresarial. Segundo Moraes (2000), ao apresentar as ações empresariais e a formação profissional pelo Senai, explica que a educação aparece como parte preocupante da ordem especificamente econômica e, por isso, são acirrados os debates estratégicos que respondem aos novos requisitos de qualificação para os trabalhos emergentes de “novos modelos produtivos”.

No Brasil, como em todos os países latino americanos, que se ajustam em função de um novo modelo de acumulação, surge, concomitantemente, um novo paradigma educacional, construídos por organismos internacionais<sup>71</sup> definidos com metas e objetivos que se alinham ao quadro de reformas do Estado e ao modelo de desenvolvimento em curso (MORAES, 2000).

Portanto, a proposta desse paradigma educacional se refere ao “[...] investimento na melhoria da qualidade da mão de obra para o mercado, ao mesmo tempo em que concebe a formação profissional como elemento constitutivo de uma política de emprego” (MORAES, 2000, p. 82). Dito isso, a mesma autora exemplifica esse contexto com uma das entidades que compõem o sistema S: o Senai. Criado há 58 anos no Brasil, constitui, ao lado do treinamento nas empresas, a principal opção nacional para trabalhadores jovens e adultos empregados.

Nessa perspectiva atual o Estado de Mato Grosso do Sul assegura este paradigma da educação profissional, sendo representado pelo Senac e Senai, com o total de 21.063 matrículas feitas no ano de 2010, 18.976, no ano de 2011 e 308, no ano de 2012, (disponibilizado apenas as matrículas do Senac)<sup>72</sup>.

Em Três Lagoas foram realizadas 3.259 matrículas no ano de 2010, 2.290, no ano de 2011; 39, no ano de 2012 (no ultimo ano consta apenas o número de matrícula do Senac). Embora tais instituições ofereçam uma diversidade de cursos técnicos profissionalizante, especificamos àqueles que possuem relação direta com a demanda das empresas abordadas nessa pesquisa. Assim, observamos o movimento decrescente no número de matrículas presenciais, nos cursos por nós selecionados: Técnico de Florestas (Senac), e Técnico de Celulose e Papel (Senai), atentando-se a coincidência do alto número de matrícula desses cursos no ano de 2010 com o ano de instalação das empresas de celulose e papel no município.

Segundo o Ministério da Educação (2010)<sup>73</sup>, neste mesmo ano de 2010, o ensino profissionalizante na área florestal em nível médio é composto por 4 tipos de cursos, são eles: 21 cursos para Técnicos de Florestas, 1 para Técnico Agroflorestal, 1 para Agente Agroflorestal Indígena, 7 para Técnico de Celulose e Papel.

---

<sup>71</sup> Nesse caso são: o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Cepal/Unesco (MORAES, 2000).

<sup>72</sup> Dados retirados no Sistema Nacional de Informações de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <http://sistec.mec.gov.br/consultaacordo#>. Acesso em: 25 nov. 2013.

<sup>73</sup> Dados do MEC, disponível em: < <http://www.florestal.gov.br/snif/ensino-e-pesquisa-florestal/nivel-medio?print=1&tmpl=component>>. Acesso em 25.nov.2013.

Perante isso, podemos perceber como a formação educacional foi sendo apropriada pelo interesse intrínseco do capital. Vejamos os objetivos principais dos cursos técnicos relacionados à cidade de Três Lagoas (Quadro 2). Cabe ressaltar que, a Região Centro-Oeste possui 5 cursos profissionalizantes na área florestal em nível médio, em 5 instituições, sendo que duas estão em Três Lagoas e uma em Ribas do Rio Pardo, município da microrregião.

**Quadro 2:** Cursos técnicos na área florestal em Três Lagoas (MS).

<b>Cursos</b>	<b>Técnico em Florestas (Senac)</b>	<b>Técnico em Celulose (Senai)</b>
<b>Objetivo Geral</b>	Suprir a necessidade do mercado por profissionais de nível técnico capazes de atuar em empresas de reflorestamento e plantios de florestas plantadas, setor moveleiro, produção de celulose e papel, meio ambiente etc.	Fornecer ao aluno condições para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, necessárias ao desenvolvimento de atividades ou funções típicas, segundo os padrões de qualidade e produtividade requeridos pela natureza do trabalho do Técnico em Celulose e Papel.

Fonte: SENAC, SENAI<sup>74</sup>. Org.: LEMES, M.S. (2013).

Observamos, claramente, nos objetivos procedentes dos referidos cursos técnicos, a presença da mesma lógica que mobiliza a abertura de cursos do ensino superior. Dias (2013), em seu trabalho monográfico sobre a configuração territorial do ensino superior no Mato Grosso do Sul, aponta a dinâmica hierárquica estabelecida pelo Estado no reordenamento territorial para regionalizar e criar polos de educação em prol das cidades contíguas, ou seja, os cursos são fomentados para potencializar economicamente as demandas de determinadas regiões. Todavia, o setor educacional também adota sua própria regionalização em cada Estado.

Nas unidades da Federação com uma ocupação mais rarefeita a distribuição das IES costuma priorizar aqueles municípios com maior potencial de demanda. Dessa forma a alocação dessas instituições não é orientada somente pela população do município, mas também pelo conglomerado de municípios contíguos que, somados, proporcionam uma demanda com escala suficiente para a alocação dessa infraestrutura (DIAS, 2013, p. 28).

Visto essa realidade no rol dos cursos técnicos, não podemos deixar de advertir que esse processo educacional decorre da inserção dos trabalhadores no

<sup>74</sup> Informações disponíveis em: < <http://www.ms.senac.br/2012/06/tecnico-em-florestas/>>; e < <http://www.sc.senai.br/siteinstitucional/servicos/curso/show/curso/2274/nome/tecnico-em-celulose-e-papel>>. Acesso em 20 nov. 2013.

mundo flexível do trabalho no século XXI. O avanço das novas tecnologias aparece na especialização dos trabalhadores, que serve para garantir sua inserção no mercado de trabalho (DIAS, 2013). Desse modo, a partir dos anos de 1990, essa flexibilização foi submetida para a expansão de cursos com perfis e duração conforme a demanda do mercado de trabalho. Segundo Sobrinho apud Mello (2010, p. 18): “Com esse perfil mercadológico expandem-se as universidades corporativas, as franquias, as redes de escolas com finalidade mercantil, cursos sequenciais, os cursos de mestrado e doutorado profissionalizantes” (2010, p. 18).

Sobre esse perfil de mercado, Dias (2013) identifica a divisão territorial do trabalho pela hierarquização das cidades, pois, faz com que cada uma delas se especialize em um determinado setor. De modo que submetem a seleção dos cursos às demandas locais/regionais. Nessa perspectiva, segundo os dados analisados pelo autor, Três Lagoas retrata essa realidade no ensino superior.

Os cursos presenciais, 18, 9% são voltados para áreas de Ciências Humanas, 10,5% Ciências Biológicas e da Saúde e 9,5% Ciências Exatas e da Terra. Segundo consta no IBGE (2013), os setores econômicos que se destacam na cidade supracitada, em primeiro lugar o industrial, e em seguida o de comércio e de serviços. Acredita-se que em um futuro próximo ocorra um crescimento na oferta de cursos na área de Ciências Exatas e da Terra [...]: Engenharia de Produção, Engenharia Ambiental e Sanitária, Processos Químicos, Produção Sucroalcooleira, Papel e Celulose, que visam às exigências, no (DIAS, 2013, p.65).

Desse modo, os cursos técnicos, citados anteriormente, compactuam com a lógica de oferta dos cursos de ensino superior para atender as especificidades e os setores da indústria de papel e celulose. No caso, fica evidente a demanda do agronegócio da celulose na realidade educativa organizacional de Três Lagoas e de sua microrregião. Haja vista o modo que se apropria da educação e limita suas potencialidades para atender seus interesses.

Assim, na sequência, identificamos essa semelhança no retrato proposto pela indústria da celulose para “semear” diálogo como estratégia de antecipar conflitos pelo desenvolvimento do projeto de sustentabilidade no âmbito escolar.

### **3.2 - As “sementes do diálogo” e o projeto de sustentabilidade da Fibria: a estratégia da antecipação dos conflitos**

Como um processo inicial do crescimento de uma planta, iniciaremos a partir do óbvio, que se sugere a raiz da palavra projeto. Utilizada atualmente em nossa sociedade, segundo Baffi (2002), vivemos a época da “cultura do projeto”, implicando na nossa condução de antecipar, prever e explorar o futuro.

Dessa forma, a palavra projeto vem do verbo projetar, do que é lançado para frente, idealiza o movimento, a mudança. Para Veiga (2001, p.12), a origem etimológica confirma a forma abrangente do termo projeto que "vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projecere*, que significa lançar para diante". Boutinet (2002, p. 34) parte do conceito antropológico do termo e explica que no fim do século XVII houve a primeira tentativa de formalização de um projeto por meio de uma criação arquitetônica, com o sentido similar ao que atualmente nós o reconhecemos, mesmo que em pensamento medieval "no qual o presente pretende ser a reatualização de um passado considerado como jamais decorrido". (BOUTINET, 2002, p. 35).

Assim, importa sabermos que “o termo projeto é de invenção relativamente recente” (BOUTINET, 2002, p.33). Deste modo, o mesmo autor nos lembra que o projeto arquitetural tem como protótipo a anterioridade do tempo, e o projeto pedagógico, segue essa ordem de maneira “anárquica” mediante os “sistemas de escolarização em nossas sociedades industriais, cada vez mais consumidoras de competências diversificadas e novas” (BOUTINET 2002, p.179). Portanto, ressaltamos a importância do modelo de projeto integrar uma vasta parcela de inovação, concretizados pelas diferentes formas de projetos pedagógicos.

Sobre essas formas, o caráter do projeto pedagógico é considerado confuso e apresenta múltiplas facetas, pois, possui sentidos muito variáveis. Para Boutinet (2002, p. 33), os projetos se mostram irregulares e apresentam, no mínimo, três tipos de confusões: confusão relacionada à linguagem utilizada, provocada pela significação atribuída à ação portadora de projeto e ligada às motivações em questão.

Sobre essa perspectiva de instruir à prova da equivocidade do projeto pedagógico, descreveremos cada uma dessas confusões, para que, posteriormente, compreendamos melhor as contradições pedagógicas expostas no projeto de

sustentabilidade desenvolvido pela empresa de celulose e papel – Fibria, em Três Lagoas (MS) e “semeado” no seu diálogo dessa empresa com a comunidade alocada onde atua.

O primeiro equívoco sobre o projeto pedagógico está direcionado à confusão de linguagem, que significa o termo empregado refletir a confusão do real significado ao qual está inserido o projeto. Haja vista as diversas expressões e siglas criadas para designar o recurso ao projeto no campo educativo: projeto educativo, projeto pedagógico, pedagogia do projeto, projeto de estabelecimento. Sobre essa confusão frequente, Boutinet (2002, p180) ressalta que

a literatura sobre o projeto no campo educacional dá essa impressão de inconsistência, de utilização mal controlada de um termo escolhido por suas virtudes mágicas; tal impressão pode surpreender em um meio profissional que estabeleceu como especialidade e indício de sua competência o domínio da linguagem.

A segunda confusão aparece sobre a ação pedagógica, que implica na forma como é predeterminado o projeto, a ação. Nesse caso, suscita certa criatividade advinda da necessidade de quebrar o quadro coercitivo dos programas escolares. Essa alternativa sobre efeito frágil Boutinet (2002, p.180-181) aponta

Um grande número de casos os projetos educativos e pedagógicos são pré-formados em seus conteúdos e suas modalidades pela autoridade hierárquica, até mesmo pela administração central. Como colocar professores e alunos em projetos quando esses projetos que devem realizar são definidos de fora por outras pessoas? A atualidade do projeto nestes últimos anos deu a impressão de que se assistia a uma nova programação da criatividade, isto é, a uma nova maneira de matar essa criatividade.

A terceira confusão refere-se às motivações contraditórias, pois as intencionalidades de aplicação do projeto se mostra um tanto ambíguas, ao mesmo tempo que revela certa unanimidade nas correntes conflituais que perpassa o campo pedagógico. Dessa maneira, o que fica expresso é que em todo projeto a pedagogia encontra seus próprios caminhos para assentar suas justificativas, como exemplos:

[...] o burocrata da educação pensa que uma pinçada de criatividade em um sistema rígido só pode vir a reforçar a eficácia e a pertinência desse sistema; o libertário vê enfim abrirem-se as portas da experimentação sonhada; o defensor de uma educação privatizada

louva o recuo do Estado e de sua imposição (BOUTINET, 2002, p. 181).

Mediante esses exemplos e esclarecimentos, percebemos que tais “confusões” estão presentes no projeto de sustentabilidade oferecido pela empresa, denominado “sementes do diálogo”. O projeto sustentabilidade consiste no trabalho que enquadra o Programa de Educação Ambiental (PEA), mencionado no primeiro capítulo, em atividades destinadas para adultos do setor empresarial e para jovens e crianças do setor escolar municipal.

Ao relacionarmos os equívocos existentes do projeto pedagógico com a composição do projeto de sustentabilidade da empresa Fibria, notamos as três inadequações apontadas por Boutinet (2002). A começar pela linguagem trabalhada no projeto de sustentabilidade que reflete a confusão entre o campo educacional e o pedagógico.

Sobre a literatura desse projeto “sustentável” no campo educacional, são feitas intervenções por meio de teatro, palestras e algumas visitas técnicas nas escolas para empregar ideologicamente a “conscientização” de preservação ao meio ambiente. Nesse sentido, Leff (2001, p.15) enfatiza o surgimento do conceito e reconhece sua função de racionalidade do processo de produção.

A visão mecanicista da razão cartesiana converteu-se no princípio constitutivo de uma teoria econômica que predominou sobre os paradigmas organicistas dos processos da vida, legitimando uma falsa ideia de progresso da civilização moderna. Desta forma, a racionalidade econômica banuiu a natureza da esfera da produção, gerando processos de destruição ecológica e degradação ambiental. O conceito de sustentabilidade surge, portanto, do reconhecimento da função de suporte da natureza, condição e potencial do processo de produção.

Sobre essa perspectiva, entendemos a origem e a utilização desse conceito “sustentável” assim, como as dinâmicas que objetivam ensinar em qual cor cada lixo específico deve ser jogado, exemplifica o equívoco em que está inserida a linguagem nesse projeto educativo. Já que, “o princípio de sustentabilidade surge no contexto da globalização como a marca de um limite e o sinal que reorienta o processo civilizatório da humanidade”. (LEFF, 2001, p.15).

O mesmo ocorre com a ação pedagógica oferecida nesse projeto, pois a alternativa de projeto como proposta criativa de quebrar o quadro coercitivo dos

programas escolares são, tão somente, motivados pelo cumprimento da responsabilidade social da empresa. Portanto, dialogar a partir da realidade escolar e da necessidade de participação dos professores e alunos em/na execução do projeto, revela-nos o segundo equívoco denotado por Boutinet (2002), referente à programação criativa que implica na ação pedagógica melhor adequada.

Terceiro e último equívoco faz referência às motivações que impulsionam o projeto de sustentabilidade da empresa. Como instrumento e ferramenta pedagógica, o projeto serve como metodologia para empresa se apropriar da educação abandonada pelo Estado e impor seu discurso ideológico reprodutor da estrutura de valores que perpetua a lógica do capital, que preenche a lacuna deixada pelo histórico da Educação Rural brasileira.

Mediante essas exposições, gostaríamos de lembrar que o objetivo deste subtítulo não é analisar extensivamente a questão pedagógica do projeto, embora, julgamos necessário colocar estes apontamentos que permeiam suas inadequações, restringimos a indicar como o projeto vai sendo disseminado pelas “Sementes do diálogo”, designado pela “facilitação do diálogo”, “frutos do diálogo” e documentado em “cadernos do diálogo”. Todas essas denominações são alusivas às consultas da empresa com a comunidade para criar possibilidades de surgimento das práticas educativas fundadas no trabalho, e destinadas à comunidade com o cumprimento do desempenho social que vimos no final do primeiro capítulo.

Entendemos que esse diálogo na educação serve, apenas, para promover o projeto de “sustentabilidade” proposto pela empresa, pois não apresenta interesse nos desdobramentos advindos dessa conversação estabelecida com a comunidade. Sobre essa possibilidade do diálogo ser plausível, mostramos, como exemplo, a entrevista realizada em 2010, com Zélia Lopes Silva, conhecida como irmã Zélia – Representante da Associação dos Artesãos de Três Lagoas (MS), com sua opinião e sugestão sobre as ações ocasionadoras de educação da empresa. Segundo relatório feito pela empresa, a representante relata que:

a falta de capacitação técnica, agravada pela desnutrição, tem impedido moradores da região de preencher as vagas de emprego oferecidas pela Fibria. “Muitos deles estão vendo a industrialização fazer a cidade crescer e o dinheiro correr no comércio, mas sem se beneficiar disso. São pessoas pobres e despreparadas que não conseguem participar desse desenvolvimento, estão só assistindo”, lamenta ela. Como líder comunitária, irmã Zélia reconhece que é dever do Estado promover a educação, mas entende também que a

Fibria pode ajudar muito no diálogo da comunidade com a prefeitura e com outros órgãos públicos, para melhorar as condições de vida dos cidadãos. Ela cita a gestão de resíduos sólidos domiciliares de Três Lagoas como um exemplo de iniciativa que poderia ser concretizada com a intervenção da empresa. “Eu não diria para a Fibria assumir a reciclagem, mas para apoiar a nossa administração nesse serviço. Talvez a Fibria possa ter uma influência grande junto à prefeitura para que isso aconteça. A gente não sabe mais o que fazer com o lixo, e ele continua aumentando, porque a população também está crescendo.” Outra preocupação de irmã Zélia é com a conservação do meio ambiente, principalmente nas bacias e nas áreas de cerrado. Em sua opinião, a escassez de alimento em áreas naturais tem causado a invasão de espécies da fauna silvestre na cidade. “O nosso pé de cajá-manga, o nosso pé de caju, o nosso pé de mamão, todos são dizimados pelas araras, pelos tucanos, papagaios. Os bichos estão tirando as frutas do nosso quintal porque não encontram mais o alimento na natureza”, afirma a líder. Irmã Zélia reconhece que a Fibria traz desenvolvimento local e diversos benefícios a uma parcela da população, mas acredita que mais áreas naturais do bioma cerrado poderiam ser preservadas. “Eu acho que a empresa deveria ter um pouco mais de contenção com o nosso cerrado. Sempre que pegasse uma terra, deveria exigir do dono uma parte de cerrado.” (FIBRIA, 2010, p. 71).

Nesse caminho, constatamos a viabilidade desse diálogo a partir desse exemplo, entretanto, não percebemos a intencionalidade deste ser considerado pela empresa. Não cabe apenas reverberar a omissão da empresa em relação à demanda em que situa a fala da representante da Associação do Artesão, Irmã Zélia, mas complementar que este exemplo constitui mais um elemento dedutivo sobre a “semeadura” de esse diálogo sucumbir qualquer possibilidade de articulação da comunidade em manifestar e/ou postergar alguma contraposição.

Diante dessas considerações equivocadas sobre a consistência do projeto, podemos ver, superficialmente, como o processo de germinação “sementes do diálogo” é semeado, para, assim, no próximo subtítulo, apreendermos como essas “sementes” do projeto de sustentabilidade são “fecundadas” por meio do Paradigma da Educação Rural nos municípios que compreendem as áreas de propriedades e reservas florestais dessa empresa de setor celulósico e papelero.

Dito de outra maneira, todas as considerações equivocadas sobre a uniformidade do projeto, podem constatar que o processo de “germinação” serve para a antecipação de conflito, e, disseminado pelas “sementes do diálogo” protege a territorialização -“fecundação”- do projeto de sustentabilidade nos municípios em que a empresa atua, isto é, nas áreas em que ocupam as propriedades e reservas florestais. Nesse sentido, a empresa imobiliza as possibilidades de embate por parte

de articulações e organizações das comunidades por meio de manifestação, ou qualquer outro tipo de organização. Assim subentendido, vejamos a seguir como esse projeto-semente se apresenta.

### 3.3 - O Programa de Educação Ambiental- PEA: a fertilização da semente

Como visto, o alicerce do projeto possui linguagem, ação, e motivação, de tal modo traz sempre em mente um ideal, assim também é apresentado o Programa de Educação Ambiental (PEA), como o próprio nome sugere, está voltado às questões educativas direcionadas ao meio ambiente. Haja vista que o meio ambiental é diretamente afetado pelas intervenções empresarias do setor celulósico papelheiro. Portanto, torna-se questionável “a racionalidade e os paradigmas teóricos que impulsionaram e legitimaram o crescimento econômico, negando a natureza”, (LEFF, 2001, p.15) tornarem se projetos de educação.

Esse programa é idealizado há mais de 10 anos pela empresa Fibria e suas ações são realizadas a partir de seus Núcleos de Educação Ambiental (NEAs), promovendo suas atividades educativas em locais fixos ou itinerantes, como mostra a foto 9.

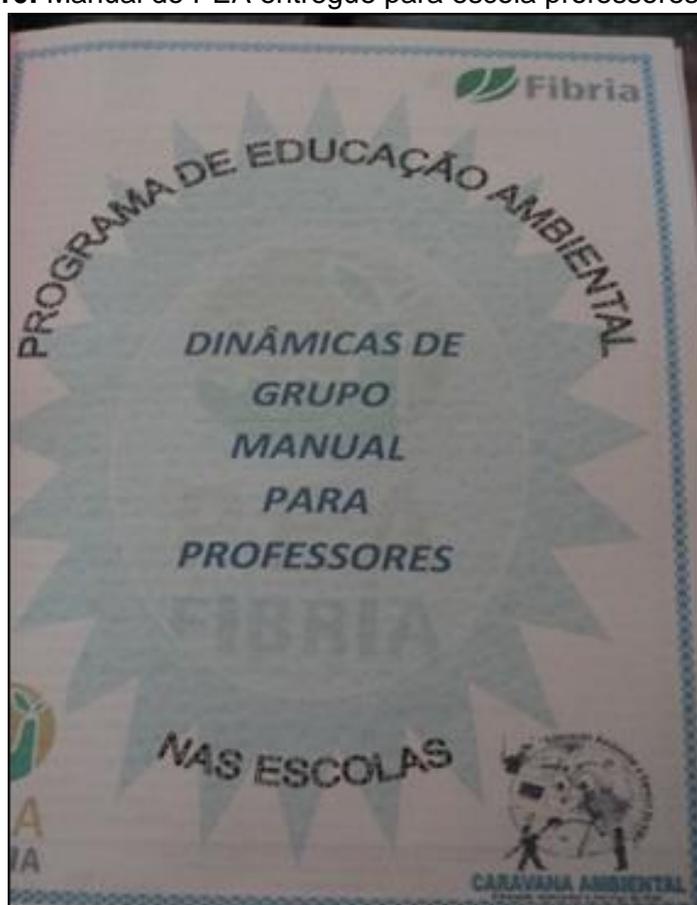
**Foto 9:** Núcleos de Educação Ambiental móvel



Fonte: FIBRIA, 2012.

O PEA, segundo informes da empresa Fibria possui em sua maior parte, os objetivos definidos pela Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi, Geórgia, organizada pelas Organizações das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente em 1977, para as pessoas ou grupos sociais adquirirem conhecimentos que possibilitem, segundo os mesmos: uma maior compreensão sobre o ambiente; habilidades para identificar e resolver problemas ambientais; atitudes e valores que motivem ações positivas para o ambiente; senso de participação; senso de responsabilidade sobre o ambiente total (Foto 10).

**Foto 10:** Manual do PEA entregue para escola professores



Fonte: Trabalho de Campo. Org. LEMES, 2013.

Assim, a “metodologia geral” utilizada pelo Programa de Educação para a Sustentabilidade está calcada em quatro pilares:

a permacultura, trazendo as práticas de sustentabilidade; as técnicas de facilitação, que permitem estabelecer relacionamentos humanos significativos; a atuação em rede, que destaca as estratégias e a

abrangência da comunicação no coletivo; e o Aprendizado Sequencial, que promove a percepção consciente e o contato direto com a natureza. Para que o PEA tenha êxito em suas ações e gerencie a complexidade inerente a esse tipo de trabalho, adota-se o modelo de gestão de projetos do Project Management Institute (PMI) (RELATÓRIO GRI FIBRIA, 2012<sup>75</sup>).

Desse modo o programa e seus NEAs atendem todas as localidades com instalação da Fibria, e tem como missão buscar sinergias com prefeituras, secretarias, ONGs e outras instituições da sociedade para oferecer soluções ao desenvolvimento de ações na temática ambiental. Atualmente a Fibria possui cinco NEAs em áreas florestais, dos quais quatro são fixos, em Capão Bonito (SP), Santa Branca (SP), Capão do Leão (RS) e Três Lagoas (MS), além de uma unidade móvel que percorre os 40 municípios de atuação no Vale do Paraíba, equipada com sala de apresentações e acervo com registros e exposições educativas.

Esse programa, segundo a empresa, tem como objetivo, conhecer, identificar, monitorar e manejar o ambiente das áreas da empresa, com estudo dos riscos de impacto das suas atividades e adoção de medidas preventivas de controle, sempre considerando as particularidades de cada região. O cumprimento desse objetivo deriva dados, utilizados para organizar as informações sobre biodiversidade e definir ações de manejo visando a manutenção e conservação dos recursos naturais. O resultado desse trabalho permite o cruzamento de informações das diversas atividades operacionais (produção de mudas, silvicultura, estradas, colheita e transporte), para a definição de oportunidades de melhoria no manejo florestal e conservação das áreas naturais.

Na Microrregião de Três Lagoas, sobretudo no setor educacional, ocorre a “facilitação do diálogo”, denominação utilizada para conhecer as comunidades e estabelecer um espaço permanente de aproximação e diálogo entre ambos. Como parte integrada ao NEAs promove a educação ambiental nas comunidades do entorno da fábrica, difundindo planos e ações de consciência ambiental com participação direta da comunidade, sendo a consistência da proposta nos projetos de educação.

Diante dessas informações, pensamos em outros equívocos, além daqueles apontados na estrutura do projeto, que procedem a “fecundação” da semente

---

<sup>75</sup>Disponível em: <<http://www.fibria.com.br/rs2012/pt/template?go=desempenho-social/educacao-socioambiental.html>> Acesso em: 20. Dez. 2013.

ambiental do PEA. A começar pela temática abordada, sabemos que desde os anos de 1990 iniciou um grande movimento para discutir as questões ambientais no país, muitas produções acadêmicas foram desenvolvidas, contribuindo nessa discussão, e a escola, também, foi incluída para tratar desse assunto, haja vista o eixo transversal Educação Ambiental.

No entanto, essa discussão foi paralelamente impulsionada pelo processo de expansão do desenvolvimento do capitalismo agrário no setor das atividades agrícolas decorrente da modernização iniciada na década de 1970 que colocou o Brasil como país periférico, portanto, subdesenvolvido industrializado. Tal como representa os meios de produção da empresa de celulose e papel aqui analisada pelo desenvolvimento do projeto educativo sobre a temática ambiental.

É sobre esse contexto que floresce o conceito de Educação Ambiental, por isso compreende diversas configurações: Educação Ambiental popular, crítica, política, formal, não-formal, comunitária, para o desenvolvimento sustentável, conservacionista, sócio-ambiental, ao ar livre, entre outras.

Acordamos com os princípios da Educação Ambiental crítica, que trabalha com a essência da crise ambiental vinculado às ações do modo de produção do sistema econômico vigente. Calcada na visão totalitária do problema ambiental e em “uma nova leitura de mundo capaz de promover a transformação da realidade pela práxis educativa”, reflexo de uma opção ética-política. (PORTUGAL; SANTOS, 2004, p. 17).

Nessa perspectiva, Araújo (2011) assim como Reigota (2009), sugere que pensamos além de uma Educação Ambiental crítica, mas, também, política de construção de propostas democráticas, ultrapassando o ambientalismo utópico para empregar mudanças das relações entre os homens em si e entre o homem e a natureza. Assim como uma educação pensada e voltada para buscar a capacitação e informação sobre o campo ambiental, a partir de uma reflexão crítica, com proposta de uma ação e intervenção social e política. (ARENDDT, 2004).

Entretanto, percebemos que a intencionalidade do PEA não abrange essa concepção de politização, pois, esse envolvimento político não é tampouco interessante para empresa. Nesse sentido, entendemos que o investimento na educação ambiental serve para evitar a distensão com a comunidade ao mesmo tempo em que, legitima sua prática ambiental “insustentável”. Pois

o discurso da “sustentabilidade” busca reconciliar os contrários da dialética do desenvolvimento: o meio ambiente e o crescimento econômico. Este mecanismo ideológico não significa apenas uma volta de parafuso a mais na racionalidade econômica, mas opera uma volta e um torcimento de razão; seu intuito não é internalizar as condições ecológicas da produção, mas proclamar o crescimento econômico como um processo sustentável, firmado nos mecanismos do livre mercado como meio eficaz de assegurar o equilíbrio ecológico e a igualdade social (LEFF, 2001, p.26-27).

Esse discurso apontado pelo autor pode ser lido na íntegra, pelas linhas a seguir, descrevendo as iniciativas da empresa voltadas para o público interno e externo, respectivamente, sendo estas, bem apresentadas no relatório de 2012.

Para o **público interno**, formado por trabalhadores florestais próprios e terceiros, são desenvolvidas ações com o objetivo de fomentar a conscientização sobre a conservação da biodiversidade e a gestão dos impactos ambientais. Há uma agenda de palestras e treinamentos em cada Unidade, que forma multiplicadores ambientais para atuar em suas frentes de trabalho. Esses profissionais são multiplicadores e têm a missão de transmitir aquilo que aprenderam às suas equipes, por meio de encontros mensais chamados Diálogos Diretos de Meio Ambiente (DDMAs). Para apoiar os empregados na realização desses Diálogos, a Fibria distribui um informativo mensal, o EcoCiente, que traz as questões discutidas nos treinamentos. No primeiro semestre de 2012, foram capacitados 373 novos multiplicadores ambientais em todas as suas Unidades. O tema para os DDMAs do primeiro semestre de 2012 foi “Sustentabilidade e gestão do manejo florestal”, dentro do qual foram abordados assuntos como sustentabilidade, certificações florestais e aspectos e impactos socioambientais do manejo. Já no segundo semestre do ano, participaram dos treinamentos do programa 441 multiplicadores e o tema abordado foi “Gestão de resíduos na área florestal”. O DDMA atinge mensalmente cerca de 13 mil trabalhadores florestais com conceitos importantes para o dia a dia da atividade no campo. Além dos treinamentos semestrais de multiplicadores e da realização de DDMAs, também são atendidas demandas de treinamentos específicos das áreas operacionais e do Programa de Integração de novos empregados, e realizadas ações em datas comemorativas.

As iniciativas para o **público externo** envolvem principalmente a capacitação em Educação Ambiental de professores de escolas públicas (com foco na zona rural), que são motivados a desenvolver projetos socioambientais em suas escolas e comunidades. As principais linhas de atuação do Programa são: restauração ambiental; conservação do solo; conservação da água; arborização; compostagem; segregação, coleta e destinação de resíduos sólidos. Também é debatido, nos encontros com professores, o emprego da Educação Ambiental como tema transversal nas escolas. Em 2012, o programa foi realizado em Aracruz (ES), Mucuri (BA), São Mateus

(ES), Água Clara, Brasilândia e Três Lagoas (MS), Capão Bonito, Igaratá, Jambuí, Paraibuna, Ribeirão Branco, Santa Branca e Taquarivaí (SP) e conta com a participação de cerca de 180 professores de 70 colégios. As escolas participantes recebem o *JornalEco*, jornal de Educação Ambiental da Fibria, voltado para alunos do 5º ano de escolas municipais. *JornalEco*<sup>76</sup> – É uma publicação mensal da Fibria sobre valorização do meio ambiente, conservação dos recursos naturais e consumo consciente, distribuída gratuitamente a alunos de 5º ano de escolas urbanas e rurais, municipais e estaduais, próximas às Unidades da empresa. Adicionalmente a esse material, o professor recebe uma versão especial para complementar o conteúdo do jornal, que tem o tema central baseado no ano comemorativo da Organização das Nações Unidas e conteúdo condizente com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Em 2012, o *JornalEco* teve tiragem de 16 mil exemplares mensais, abrangendo os estados de São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Bahia e Espírito Santo. Conforme dados obtidos por meio de pesquisa com educadores, o *JornalEco* é tão usado em sala de aula quanto o material didático, sendo que todos os conteúdos foram considerados interessantes e utilizados com frequência por alunos e educadores. (FIBRIA, 2012).

Contudo, o que queremos chamar atenção nessas ações educativas é o discurso ideológico capitalista embutido na proposta de Educação Ambiental fomentada pelo projeto de sustentabilidade da empresa, o qual trabalha com a perspectiva do cultivo para alcançar que suas idealizações sobre o meio ambiente e todas as questões relacionadas a ele sejam apreendidas por seus sujeitos. Nesse sentido, a cultura, no caso trabalhado, do eucalipto, cumpre importante processo social na comunidade escolar e no trabalho servil.

Essa relação do conceito de cultura com o projeto de educação ambiental da empresa pode ser compreendida, se acordarmos com o antropólogo Geertz (2008, p.3) que defende a cultura como um conceito semiótico em que se destaca o comportamento, a forma de pensar e de se comunicar como ações simbólicas cujos significados são o cerne da pesquisa antropológica. Como justificativa desse argumento, o autor retoma a definição clássica de cultura trazida por E .B. Tylor.

A cultura ou civilização, entendida no seu sentido etnográfico mais amplo, é o conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, o costume e toda a demais capacidade ou hábito adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade (GEERTZ, 2008, p.4).

---

<sup>76</sup> Mais informações no site: [www.turmadoleleco.com.br](http://www.turmadoleleco.com.br). Acesso em: 12. Dez. 2013.

Nesse sentido, o Programa de Educação Ambiental é um projeto de sustentabilidade perverso, pois, se utiliza do processo educativo para empregar a ideologia empresarial sobre o meio ambiente e todas outras questões ligadas a ele, além de evitar a distensão de conflito enquanto naturaliza socialmente a cultura do eucalipto em favor ao desenvolvimento.

Por essas considerações, constataremos no subtítulo posterior a aproximação feita pela empresa para executar a proposta educativa do PEA em três escolas rurais, uma em Três Lagoas e as outras duas em dois municípios de sua Microrregião, Selvíria e Brasilândia. Assim como observaremos, por meio de algumas falas, como aparecem os “efeitos” desse projeto educativo no aprendizado de crianças e jovens dessas escolas rurais.

#### **3.4. A implantação nas escolas da Microrregião de Três Lagoas do Projeto de Educação Ambiental da Fibria: os jovens como elementos chave na formação da “cultura do eucalipto”**

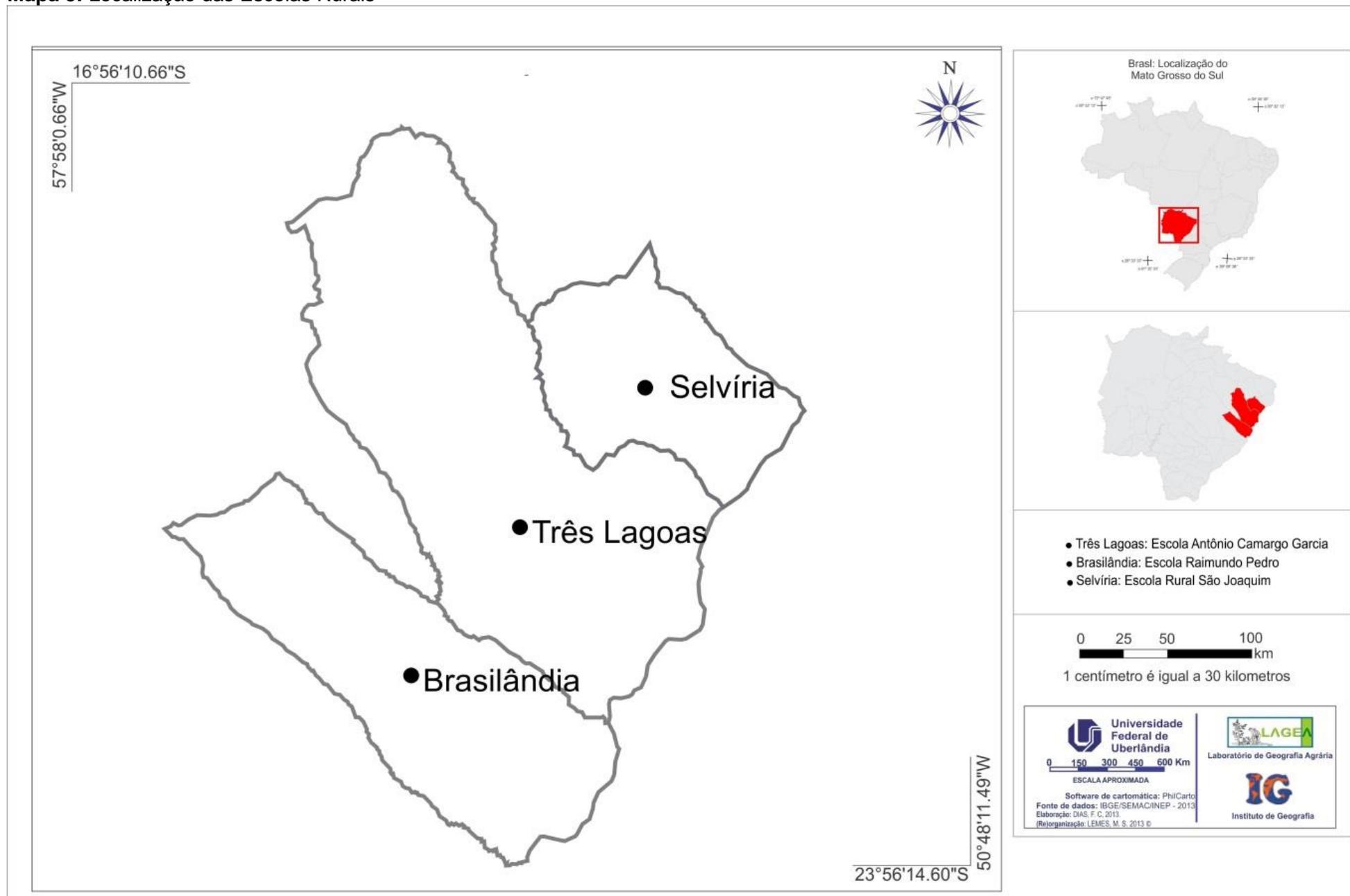
Como objeto primordial desta pesquisa, a escola é o local que aqui, categoriza os conceitos, paradigmas e a problemática deste estudo de análise, pois, por meio dela é que são identificados os projetos de educação – rural e do campo. Visto anteriormente, a origem da escola rural mostra sua fragilidade ora pelo aspecto físico, caracterizado pela casinha com uma sala de aulas, a cozinha da merendeira e o “quartinho” no fundo do quintal, outrora, por demonstrar que essa face é a mais frágil, porque a condição de ser rural é sempre a mais esquecida.

Portanto, gostaríamos de esclarecer que evitamos fazer a apresentação das escolas com a exatidão de dados, tabelas, quadros e/ou números exatos de matrículas, professores, funcionários que reforçam a “famosa” precarização no âmbito escolar rural. Procuramos nos restringir à leitura considerada essencial para essa pesquisa, os dizeres do outro, a voz do outro, como bem coloca a observação participante “o primeiro fio de lógica do pesquisador deve ser não o seu, o de sua ciência, mas o da própria cultura que investiga, tal como a expressam os próprios sujeitos que a vivem”. (BRANDÃO, 1999, p.12).

Dessa forma, as escolas participantes selecionadas foram: Escola Municipal Raimundo Pedro (Brasilândia), Escola Municipal Rural São Joaquim (Selvíria) e

Escola Municipal de Educação no Campo Antônio Camargo Garcia (Três Lagoas)  
(Mapa 3).

**Mapa 3:** Localização das Escolas Rurais



Lembramos que as observações concretizadas nessas três escolas possuem condutas distintas de análise, pois, o “outro lado é constituído também por sujeitos sociais quase sempre diferentes do pesquisador (índios, negros, camponeses, “populações marginalizadas” operários, migrantes) é a de como tratar, pessoal e metodologicamente, uma relação antecedente de alteridade que se estabelece e que, na maioria dos casos, é a própria condição da pesquisa”. (BRANDÃO, 1999, p.8).

Fazemos questão de esclarecer que entendemos o termo alteridade, citado anteriormente pelo autor, como uma cultura que não tem como objetivo a extinção de outra. Porque a alteridade implica que um indivíduo seja capaz de se colocar no lugar do outro, em uma relação baseada no diálogo e valorização das diferenças existentes.

Visto isso, fomos alteros em nossas saídas para o campo, já que essa prática se torna fundamental e imprescindível na participação-observação da realidade educacional abordada pelo PEA. As escolas selecionadas contaram com os seguintes critérios: a) por se localizarem próximas às áreas de plantios de eucalipto, b) por já terem sido visitadas pela empresa Fibria ou pelo PEA, com o projeto de sustentabilidade c) por representarem a metade do número total de municípios que compõem a Microrregião (incluindo o município de Selvíria), considerando, portanto, o resultado por 50% da realidade apresentada.

Desse modo, demonstrar a experiência vivenciada em campo, torna-se nosso maior desafio acerca de desvendar e/ou perceber como o “projeto ambiental” está sendo incorporado no quadro docente das escolas e ideologicamente empregado na formação de crianças, jovens e adultos da Microrregião. A seguir, o contexto histórico-geográfico-subjetivo de cada escola investigada.

#### **3.4.1. Escola Raimundo Pedro de Souza – Brasilândia (MS)**

A Escola Municipal Raimundo Pedro de Souza (foto 11), teve seu primeiro nome de Antônio Henrique, pólo de sala de aula de São Luiz – Pontal. Localizada a 190Km da cidade de Três Lagoas, foi escolhida para participar dessa investigação justamente por se encontrar a 110Km da sede do Município de Brasilândia e por estar alocada em áreas de grande extensão de plantações de eucalipto (Foto 12).

**Foto 11:** Escola Municipal Raimundo Pedro ainda com o antigo nome Antônio Henrique Filho



Fonte: Trabalho de campo. Org. LEMES, 2013.

**Foto 12:** Paisagem até à escola Raimundo Pedro - Brasilândia (MS)



Fonte: Trabalho de Campo. Org. LEMES, 2013.

O nome São Luiz/Pontal pertence à fazenda que identificava a escola, que, em seu início continha duas salas de aula. Na entrevista realizada, o local em que se situa a escola é tido como referência a “Região do Pontal”.

É porque a referência se chama Pontal, porque aqui, fala Região Pontal, todo mundo. Eles fala: Ah, vocês vão pra Região Pontal,

pontal é um ponto de referencia.[...] Vocês vão pra pontal? Sabe que a escola dessa região. Vai pra escola da Pontal? Mas não que a escola seja na Pontal, porque foi já na Pontal. (Lírio)

Atualmente a escola funciona com 7 professores com curso de licenciatura em sua área de atuação (apenas um concursado, os demais contratados), 5 salas, sendo quatro multisseriada (1º e 2º ano, 3º e 4º ano, 6º e 7º e 8º e 9º), com exceção do 5º ano (por obter o maior número de estudantes). Essa realidade de uma única sala ser espaço para atender duas aulas (dois anos diferentes) é muito peculiar da educação no meio rural. Essa condição, não somente, mas também, decorre da condição migratória em que vivem os trabalhadores e trabalhadoras no campo-agrário brasileiro. A oscilação, durante todo o ano letivo escolar, no número de estudantes matriculados denuncia a trajetória de trabalho dos pais destes estudantes.

[...] porque fazenda é assim, uma semana a gente tá com noventa e oito, uma semana a gente vai pra cem, a outra a gente cai de novo, então fica assim, entre noventa, noventa até cem. É porque no começo do ano eu tava com cento e dez alunos, aí depois eu cai pra cem, aí depois pra noventa e oito, aí agora eu acredito que tô com cem de novo, é muito desgastante, né. Porque eles mudam muito. [...] porque eles são assim ó, aqui a gente recebe assim ó, tem criança que vem e fica uma semana aqui com a gente, aí as vezes o pai resolve não ficar na fazenda, aí vai embora, aí vem e aí pede a transferência, esses das fazenda né. Aí tem essa mudança constante, eles mudam mesmo, aí tem criança que fica três meses aí sai, aí tem criança que já dura mais que um ano. (Lírio).

Nesse momento da conversa, interrompemos para questionar se no histórico da escola já tiveram um número maior de estudantes que o atualmente apresentado, e nos surpreendemos com a resposta ao sabermos que essa mesma escola, em 1997, atendeu duzentos estudantes matriculados, sendo que as salas do 1º ao 9º ano não eram multisseriadas. Assim, a condição e o número de estudantes, nesse contexto escolar, foram modificados em algum momento. Ao referirmos a que se deve essa redução, a fala foi imediata: - “Eu acredito que seja o eucalipto”.

Observamos que há compreensão por parte da comunidade escolar a respeito da influência da territorialização do agronegócio do eucalipto na instabilidade do número de estudantes matriculados na escola, cuja, modificação da

dinâmica dos trabalhadores e trabalhadoras das fazendas interfere, diretamente, na educação dos seus filhos, estudantes desta escola rural.

Por essa fala, adentramos o objeto desta pesquisa, quer seja, o projeto de sustentabilidade da empresa. Assim, ressaltamos que atualmente a apostila<sup>77</sup> é utilizada como sendo o material didático oficial da escola, entretanto, os conteúdos trazidos na mesma não apresentam nenhuma especificidade com o campo. Em alguns anos atrás, foi oferecido um livro didático em Educação do Campo destinado somente para o primário, porém não obteve muito êxito, pois, a existência de erros ortográficos, e a má elaboração dos conteúdos, causaram dificuldades para os professores e alunos, e, devido a essas problematizações, o material foi suspenso. Ainda assim, por meio deste material, os professores resgataram algumas lições, atividades e dinâmicas sugeridas para o campo.

Como exemplo de sugestão advinda desse material, são os espaços ainda utilizados nas salas de aulas, denominados “cantinhos” (foto 13, 14).

**Foto 13:** Cantinho de Ciências, História e Geografia



Fonte: Trabalho de Campo. Org.: LEMES, 2013.

<sup>77</sup> Apostila do Sistema Educacional Família e Escola (SEFE), e o primário do Programa de Formação de Professores Alfabetizados (PROFA).

**Foto 14:** Sala de aula multisseriada e o cantinho de Língua Portuguesa



Fonte: Trabalho de Campo. Org.: LEMES, 2013.

Na escola não se trabalha com material didático específico para o campo, e no ano de 2013 não havia nenhum projeto sendo desenvolvido nessa escola, diferentemente dos anos anteriores, quando obtinham projetos e parceiros:

Então a gente realizou alguns projetos nos anos anteriores, a gente teve até os parceiros aí a Fibria e a gente fez um programa do meio ambiente a gente trabalhou com, é de reciclagem né? E eles vieram, e eles fizeram o projeto da horta com a gente, só que agora a gente não tá tendo mais essa essa ajuda, o apoio deles. Então quer dizer, a gente fez, a gente realizou o projeto, eles terminou, mas aí acabou que não deu nem pra gente dar continuidade mas por questão é, né? Dá de verba, de, porque a gente não tem né e até porque a gente entra em outros projetos e acaba. (Lírio, 2013).

Tal projeto foi desenvolvido apenas nos anos de 2008 e 2009. Durante esse período de execução, a empresa estabeleceu um calendário de visitas na escola para a concretização do projeto.

Até conversei com, acho que supervisor, ele veio aqui e conversou e ele falou que eles precisa preparar a região pra receber o eucalipto né? Com a chegada do eucalipto, diz ele que vão investir mais na escola e com outras ajudas, mas até agora não ajudou mais. (Lírio, 2013).

Percebemos que depois de cumprida a meta da ação social da empresa, as visitas e atuações foram canceladas. Sobre a disponibilização do projeto escrito para a escola, mesmo sendo sujeitos envolvidos para a execução do mesmo, a instituição não possui sua cópia na íntegra, somente apostilas para auxiliar nas atividades trabalhadas pelos professores no projeto (foto 15).

**Foto 15:** Sumário da apostila do PEA para professores

ÍNDICE	
1. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: LEITURAS EM TRÊS VERTENTES	3
2. ANIMAÇÃO EM TRÊS VERTENTES	4
3. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	4
4. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	5
5. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	6
6. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	6
7. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	6
8. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	7
9. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	7
10. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	8
11. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	8
12. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	8
13. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	9
14. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	9
15. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	9
16. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	10
17. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	10
18. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	10
19. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	10
20. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	11
21. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	11
22. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	11
23. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	11
24. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	12
25. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	12
26. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	12
27. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	12
28. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	12
29. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	13
30. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	13
31. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	13
32. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	13
33. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	14
34. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	14
35. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	14
36. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	14
37. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	14
38. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	15
39. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	15
40. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	15
41. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	15
42. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	15
43. DINÂMICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: JOGOS E DINÂMICAS PARA ANIMAÇÃO EM GRUPOS	16

Fonte: Trabalho de campo. Autora: LEMES, 2013.

No desenvolvimento das atividades, foram traçados por uma sintética “capacitação” dos professores, mediados por representantes da empresa, com objetivo de orientar seus trabalhos e desenvolverem as dinâmicas propostas na apostila ofertada. Por sinal, ação muito bem vista aos olhos da escola, que se sentiu beneficiada.

Ah, eu acho que foi muito gratificante pra nós, foi, foi muito importante, e assim foi um ganho muito grande, tanto pra nós profissionais tanto pros alunos mesmo né? Porque eles também fizeram um trabalho com os alunos, então a gente teve um contato, tanto com os alunos, né? Porque eles tiveram tanto contato conosco, professores, tanto com os alunos, né? Porque eles fizeram palestras com os alunos, eles fizeram, reciclo mesmo, né? Eles fizeram oficinas de reciclagem com os alunos diretamente, então acho que teve um contato e a escola ganhou muito. [Por você continuaria o projeto?] Até porque teve um apoio financeiro né? E como, e como apoiô mesmo, de ter alguém supervisionando, né? Acompanhando, né? Trazendo uma didática pra gente. (Lírio)

O recurso mencionado refere-se ao mesmo utilizado para executar o projeto, quer seja, se o objetivo incluiu a ativação da horta, o recurso significa os materiais, como tela, adubo, sementes, etc. Isso implica na finalização do projeto, a medida que as benfeitorias ativadas, também, são canceladas ao seu término, devido a falta da manutenção oferecida por esses recursos. Dessa forma, o que permanece sem recurso e continua sendo utilizado e consultado é o conteúdo deixado na apostila do PEA.

Nesse sentido, a apostila oferecida por esse projeto, representa a semente fecundada para a “cultura do eucalipto”. Mesmo com o cancelamento do projeto por meio do calendário de visitas, palestras, e atividades, a ideologia sustentável de meio ambiente empregada pelo projeto continua sendo propagada na utilização da apostila pelos professores. Do mesmo modo que essa atuação, mesmo encerrada, já evitou a distensão da empresa com a comunidade dessa região impactada.

Contudo, ressaltamos algo inusitado no momento desse diálogo: o ruído de uma siriema (foto 16). Paramos uns minutos para observá-la enquanto passeava tranquilamente no pátio da escola.

**Foto 16:** Siriema no pátio da escola



Fonte: Trabalho de Campo. Org.: LEMES, 2013.

Por esse surpreendente fato, surpreendente somente para nós “visitantes”, fazemos questão de enfatizar que, além da vida desses “atores culturais” envolvidos pelo contato intenso com a natureza, sendo isso para Brandão (1990, p. 31)

A possibilidade de os animais corresponderem aos sinais da cultura camponesa e participarem de uma ordem humana traça a fronteira entre o selvagem (o bicho do mato) e o doméstico. A capacidade de multiplicar reações às quais seja possível atribuir significados culturais efetivamente humanos desenha uma nova fronteira entre os animais domésticos e aqueles que, únicos e raros, são a extensão natural imediata do próprio grupo doméstico. Quando uma família camponesa migra para longe, vende o gado e os animais do quintal. Mas os bichos da casa e um cavalo de estimação devem ser levados. Tendo sido convertidos individualmente na parte animal da família, não existem como seres de um espaço da natureza que foi habitado pelo grupo doméstico, mas como seres do grupo humano que habitou aquele lugar.

Porém, nesse contexto escolar, a possibilidade mais provável e menos feliz que a descrita por Brandão (2011), não é referência de cultura camponesa, mas de animais expulsos do seu ambiente natural à procura de alimento.

### **3.4.2 Escola Municipal de Educação no Campo Antônio Camargo Garcia – Três Lagoas (MS)**

Esta escola (foto 17), assim como todas as outras selecionadas, é de responsabilidade municipal, neste caso pertencente a Três Lagoas (MS). Foi inaugurada no ano de 2008, porém, o terreno, fazia parte da fazenda Vera Cruz, doado para a construção da escola. O nome da escola foi em homenagem ao dono da fazenda Vera Cruz.

**Foto 17:** Escola Municipal de Educação do Campo Antônio Camargo Garcia - Três Lagoas (MS)



Fonte: Trabalho de Campo. Org.: LEMES, 2014.

Essa doação demonstra a negligência existente do poder público municipal com a educação no meio rural, descuido subtendente da história da educação pensada e executada pelas elites dominantes. Por isso, é importante compreendermos nossos problemas a partir da raiz histórica, que encontra seus desdobramentos no presente.

Anterior a construção da nova escola, a educação para crianças e jovens dessa região funcionava se constituía em 4 salas pólos espalhadas nas fazendas da região. Lembramos que a escola está situada no município de Três Lagoas, no entanto, sua localização está mais próxima à sede do município de Inocência, em relação à sede de Três Lagoas. Isso, curiosamente, é demonstrado na origem múnicipe do quadro de funcionários da escola, pois todos os professores, trabalhadores e trabalhadoras da Escola Antônio Camargo Garcia, são moradores de municípios vizinhos, como Castilho, Selvíria e Água Clara, sendo que nenhum é de Três Lagoas.

Os professores são contratados, o material didático utilizado na escola é a apostila do Sistema Positivo, contrapondo-se ao fato de o nome da escola carregar a especificação de Educação no Campo, o material denuncia a principal contradição

de não compartilhar “com projeto político-pedagógico vinculado as causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2004, p.27).

A escola atende a 161 estudantes, de 1º a 9º ano, com possibilidade de atender, no ano de 2014, o Ensino Médio. Porém, no ano de 2008 e 2009, recebia 300 estudantes, praticamente o dobro do número atual.

Porque é o seguinte, a região toda era gado, aí com essa fase do eucalipto as fazendas foram vendidas ou arrendadas pro eucalipto. Então não teve a necessidade de os pais terem as famílias nas fazendas mais, e foram embora pra cidade, então diminuiu as crianças e as famílias nas fazendas (Cordelia, 2013).

Percebemos claramente a associação dos sujeitos escolares em relação à redefinição das práticas produtivas -- gado e eucalipto, – na evasão dos alunos. Com isso, também, seguem os projetos. Desde sua inauguração, a escola desenvolve alguns projetos, dentre os mais importantes, estão o Programa Grão em Grão, para implantação da horta, executado pela Fundação Cargill<sup>78</sup> (foto 18); o PEA, desenvolvido pela Fibria, propagando a “semente da sustentabilidade” (foto 19 e 20) e o projeto “Guardiões da Nascente”, financiado pela Instituto Internacional Paper, desenvolvido no ano de 2010.

---

<sup>78</sup> É uma empresa privada, multinacional, cuja atividade é a produção e o processamento de alimentos. Assim como a Fibria, essa empresa de grande investimento também fomenta projetos na educação, no caso atua com Programa grão e grão e objetiva implantar hortas nas escolas, assim sendo, oferece adubo, sementes, ferramentas, etc. Desse modo Três Lagoas está inserida no quadro das 5 cidades que participam deste Programa, Ilhéus (BA), Uberlândia (MG), Lucas do Rio Verde (MT), Sinop (MT) e Paranaguá (PR). Disponível em:< <http://www.cargill.com.br/pt/responsabilidade-corporativa/fundacao-cargill/index.jsp>>. Acesso em: 3.Jan. 2013.

**Foto 18:** Projeto Grão e Grão da Cargil



Fonte: Trabalho de Campo. Org.: LEMES, 2014.

**Foto 19:** Projeto Nascente Internacional Paper



Fonte: Trabalho de Campo. Org.: LEMES, 2014.

**Foto 20:** Placa do Programa Educação Ambiental - Fibria



Fonte: Trabalho de Campo. Org.: LEMES, 2014.

**Foto 21:** Jardim realizado pelo PEA



Fonte: Trabalho de Campo. Org.: LEMES, 2014.

Assim como em 2013, nenhum projeto estava previsto para ser desenvolvido na escola no ano de 2014. Sobre os projetos existentes nos anos anteriores, de

2009 e 2010, somente foram bem quisto na escola, aqueles que mantiveram o comprometimento de permanecerem ativos, em exercício de efetivação. Como exemplo, fora citado somente o projeto da horta (desenvolvidos há 6 anos). Os demais projetos como o PEA e Guardiões da Nascente não foram considerados benéficos pela escola, por, serem dispendiosos e por outras questões: como autorização dos pais para tirarem os alunos da escola, no caso do plantio de mudas na área de nascente (a área que ocorreu o plantio fica a 4 km da escola e foi liberada pelo proprietário da Fazenda Vera Cruz para sua execução) e a não continuação do Projeto do Jardim, desenvolvido no PEA. São expressões da insatisfação pela não continuidade.

A falta de manutenção motivou a desistência do projeto, ignorando o próprio objetivo a ideia-realização do plano. Muitas mudas plantadas por alunos foram perdidas por falta de manutenção, e, para a escola ficou inviável assumir a continuidade desse projeto, devido as dificuldades, anteriormente mencionadas, de transporte, mobilização de professores, estudantes até a área de nascente reflorestada, além da dificuldade em providenciar a autorização dos pais para o fim desta atividade. Esse projeto contou com a participação e o envolvimento de praticamente todos os professores e estudantes (1º ao 9º) que, gostavam muito, evidenciando o ponto positivo de projetos como esse.

É que você vê um ânimo porque tipo assim, tá acontecendo, é, tá acontecendo alguma coisa que vai além do escrever, ler né. Sai da rotina, tudo que sai da rotina chama a atenção e estimula o aluno um pouco mais, né? Tinha aluno que no dia, por exemplo, do projeto da nascente, não faltava de jeito nenhum [...] você via mais uma, um envolvimento dos alunos com, uma, um olhar diferente pro meio ambiente, um olhar mais de preocupação (Violeta, 2013).

Pelo envolvimento da comunidade escolar, a não continuidade do projeto foi demonstrada negativamente quando “morre no caminho”. Esse apontamento é reforçado na impressão negativa pronunciada pela seguinte fala: “foi um serviço perdido”, “a gente se sentiu meio que usado, a verdade foi essa”, já que, depois do “finalizado” o projeto, acabaram os cuidados com a área e com a escola, pois, não mais apareceram nem fizeram contato com a mesma, já que, “pra manter um projeto a empresa interessada tem que investir” (Violeta, 2013).

Sobre esse olhar, observamos a rejeição do projeto pela postura da empresa que denotando tão somente necessário o “desempenho social” da mesma, sem se preocupar com a função social que demanda o plano idealizado.

### 3.4.3 Escola São Joaquim – Selvíria (MS)

A Escola Municipal Rural São Joaquim (Foto 22 e 23) - Pólo e Extensões, como é oficialmente denominada, está localizada no Assentamento São Joaquim, no Município de Selvíria. A escola surgiu com o assentamento advindo do projeto de reforma agrária após a desapropriação da fazenda São Joaquim pelo INCRA e possui uma extensão (sala Canaã), na fazenda Canaã, a 60Km da sede de Selvíria, situado a 72 km da cidade de Três Lagoas.

**Foto 22:** Escola Rural São Joaquim - Selvíria (MS)



Fonte: Trabalho de Campo. Org.: LEMES, 2013.

O espaço para o funcionamento da escola é organizado no antigo casarão da fazenda desapropriada pelo INCRA, sendo cedida pelos assentados para sua instalação. A estrutura permanece a mesma desde 2008, ano em que o assentamento foi criado. Anterior a essa conquista, a educação formal ocorria em

uma sala multisseriada. Os estudantes são oriundos de três assentamentos: Alecrim, São Joaquim e o Canoas, além de alunos das fazendas vizinhas.

Tal acordo entre os assentados para a concessão do casarão em prol do funcionamento da escola, remete a característica de organização social camponesa, colocada por Wolf (1970), sobre a reciprocidade nas relações entre as famílias, que, para manter o equilíbrio e garantir a sobrevivência, solidarizam com as mesmas, que por alguma razão, estejam em situação de desvantagem. Aqui no caso, a situação desvantajosa, acordada pelos assentados, foi a falta de escola.

Além dessa observação, e dos demais critérios estabelecidos e apontados no início deste capítulo, essa escola também foi selecionada por pertencer ao mesmo território em que fora desenvolvido o projeto “Recuperação da Nascente no Assentamento São Joaquim”, desenvolvido pela UFMS, em parceria com a CPT e a AGRAER. Portanto, nossa maior convivência e envolvimento com as pessoas deste lugar. Cabe aqui ressaltar, que nossa participação-observação, nesse contexto, se tornou mais expressiva pela oportunidade de conviver-viver seis dias com professores, alunos, diretores, moradores dessa/nessa escola.

Como constatado no Projeto Político Pedagógico da escola, o objetivo é proporcionar o desenvolvimento global do processo educativo, visando preparar o cidadão de forma participativa, criativa, conscientes e responsável, capaz de transformar o meio e a sociedade, sendo um criador de sua própria história.

E segue a filosofia de uma educação integral que proporcione condições para desenvolver em sua plenitude suas potencialidades por meio do conhecimento científico, pois acreditam que este auxilia nos desafios cotidianos, pois, tornam transformam agentes conscientes de seus direitos e deveres na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e humanista (ESCOLA MUNICIPAL RURAL SÃO JOAQUIM, 2012).

A partir dessas primeiras considerações, observamos algumas particularidades essenciais e expressivas em curso de uma possibilidade embrionária de Educação do Campo. A começar pela característica da organização pedagógica, que consiste no calendário de alternância regular de períodos de estudo organizado em Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC), realizados em espaços e tempos pedagógicos internos e externos à escola, correspondem aos

objetivos e conteúdos estabelecidos, característica singular as demais escolas visitadas.

O Tempo-Escola é composto de 80% do calendário escolar e se realiza no espaço-escolar a partir de aulas presenciais, atividades de estudos, leituras, oficinas culturais, esportivas entre outros. O Tempo-Comunidade, composto de 20% do calendário escolar, realiza-se no espaço externo à escola, compreende as atividades de pesquisa, de leitura, de observação de trabalhos desenvolvidos sob avaliação e orientação com registro de frequência feito por cada educador.

Dessa forma, atualmente, a Escola São Joaquim apreende a educação básica em 3 etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A sala pólo existente na Fazenda Canaã, trabalha com a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e, para atender as especificidades do campo, estava inserida no Programa Escola Ativa – que contempla a diversidade nos aspectos: sociais, culturais e políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, de acordo com a LDB (Lei 9394/96). Infelizmente, ainda em 2013, ano em que a escola participou dessa pesquisa, obtivemos a informação que este Programa não constava mais no PPP da escola.

Assim como essa informação, outra circunstância preocupante é o contexto espacial da escola do Assentamento São Joaquim. O Assentamento encontra - se cercado por extensas áreas de plantio de eucalipto, pertencentes à empresa Eldorado Brasil, financiadora de um projeto, já em andamento, para a construção de uma nova escola no assentamento (foto 24).

**Foto 23:** Terra planagem para construção da nova escola do São Joaquim



Fonte: Trabalho de Campo. Org.: LEMES, 2013.

Essa obra reflete a ideia de devolução, como bem denotou Kudlavicz e Mota (2008) em artigo publicado no Jornal do Povo de Três Lagoas, “Não é bondade, é devolução”, pela menção à ideologia do capital empregada na divulgação exaltada da mídia de Três Lagoas, sobre a doação de ambulâncias pela empresa de celulose e papel em que apresentam os industriais para a sociedade como grandes benfeitores generosos por suas doações.

Nesse sentido, a escola, em construção no Assentamento São Joaquim, remete mais uma vez a “caridade” desse setor celulósico papeleiro para mascarar a verdadeira realidade de estar “apenas devolvendo parte do que tem adquirido de forma legal, porém injusta, que são os enormes incentivos fiscais para instalarem suas indústrias com mão de obra barata, terra e infra-estrutura como asfalto, energia, qualificação da mão de obra, etc” (KUDLAVICZ e MOTA, 2008).

É a restituição e não a benfeitoria da empresa que afirma a omissão do Estado em relação à educação, tal qual é representada e apresentada pelo Paradigma da Educação Rural. Entretanto, em algumas alternativas ainda persistentes, como o TE e TC, notamos pequenas características que intentam, ainda que muito distante, concretizar Educação do Campo, sendo esta escola, o contraponto embrionário, ou ainda em processo de fertilização, nessa escola rural da Microrregião de Três Lagoas (MS).

Com um quadro de dezoito profissionais, entre professores, coordenadores e diretor, estes trocam em serem moradores do próprio assentamento São Joaquim, moradores de fazendas próximas, moradores na cidade de Selvíria, e, também, de municípios do Estado de São Paulo, como Castilho, Ilha Solteira e Pereira Barreto. A maioria desses profissionais trabalha e mora de segunda a quinta-feira na escola.

Esse tempo de convívio e moradia dos educadores na escola aparece de forma singular comparado com as demais escolas visitadas nessa pesquisa, haja vista que para o cumprimento da proposta pedagógica do TE e TC, a escola não leciona aulas nas sextas-feiras, exceto em ocasiões festivas comemorativas, como festas juninas, formaturas ou de reposição de aulas.

Nessa rotina diária, foi se delineando hábitos coletivos e regras para boa convivência. Observamos, logo nas primeiras horas, após o término do horário da aula, os alunos se colocarem no ônibus para partirem em “viagem” de volta para suas casas, hábitos costumeiros dos professores. Cada um a seu modo, segue sua rotina. Há os que trocam de roupas e saem para se exercitarem, fazendo corrida ou caminhada, há os que saem para caçar ou visitarem conhecidos nas fazendas próximas (esses saem com os seus próprios veículos) e há os que em dupla começam a organização do jantar para todos os demais colegas de trabalho. Essa tarefa cooperativa do jantar é estabelecida por uma escala de duplas e dias da semana, responsáveis em fornecer o jantar e arrumar a louça.

O mesmo modo organizacional ocorre no momento de dormir, as duplas preparam o espaço sala de aula para repousar, e, ao acordarem, reorganiza-o para lecionar, confere assim a “adaptabilidade às condições adversas, ao mesmo tempo em que garante o equilíbrio do grupo social” (SCHMITT, 1998, p. 24).

Nesse contexto, e inseridos territorialmente nele por seis dias, fomos observamos e participando da rotina escolar ao modo que nos espaços-tempo possíveis, fomos realizando as entrevistas. Para isso, nos orientamos por um roteiro

de entrevista<sup>79</sup> elaborado para alcançar o objetivo central deste trabalho. No entanto, apesar de o roteiro de entrevista ter sido preestabelecido, elas foram realizadas com uma “característica orgânica, isto é, para e pela comunidade. É errado pensar que a opção ideológica de uma investigação é definida pelas técnicas e instrumentos que são empregados”. (GIANOTTEN; WIT, 1999, p. 171).

Portanto, nossa opção metodológica da pesquisa contou, em parte, com a técnica tradicional quantitativa, pois, cabe aqui esclarecer, que se torna grande equívoco pensar que a pesquisa participante, por ser uma pesquisa qualitativa, não possa fazer uso em determinados momentos de instrumentos típicos de uma pesquisa quantitativa. Do mesmo modo que é impreciso rejeitar as técnicas tradicionais na pesquisa participante e enfatizar a necessidade de utilizar técnicas simples, como denominam o uso de fotografias, audiovisuais, historietas, etc. Já que “a técnica de escrever uma historieta ou o guia de uma fotomontagem é tão complicada quanto a elaboração de um questionário preestabelecido”. Entretanto, preferimos “em resumo, as técnicas e instrumentos de investigação não convencionais por si mesmas não garantem que a investigação seja pesquisa participante e constitui equívoco dar-lhes a conotação de “simples”. (GIANOTTEN; WIT, 1999, p. 171).

Sendo este processo de construção conduzido nas entrevistas realizadas nessa escola, ressaltamos que a participação ativa foi expressa, a medida que pudemos nos considerar parte dessa experiência educativa, pois perguntas e respostas, também, foram destinadas a nós.

Nessa perspectiva de análise, identificamos a tentativa de caminhar sobre o viés da pesquisa participante na Escola São Joaquim. No intuito de expor a síntese das respostas adquiridas na entrevista, esse caminho que nos trouxe o entendimento, na percepção e na prática, da Educação enquanto paradigma e projeto.

Assim sendo, o reconhecimento do quão a escola é importante no campo exprime comum acordo entre todos os profissionais que lecionam e/ou trabalham, pois, consideram principal fator a distância e o tempo de deslocamento que o estudante enfrenta para chegar a escola da cidade, quando esta inexistente no campo.

---

<sup>79</sup> Ver o anexo 2.

Muito. Muito importante porque é, eu tenho filhos, a minha filha mesmo estudou comigo em sala multisseriada, depois foi estudar na Selvíria, ia no ônibus pegava o ônibus oito e meia da manhã aqui, ali na fazenda próxima. Tinha noite que era duas horas da manhã e ela não tinha chegado, tava na estrada com o ônibus quebrado sem comida, sem água, e eu, eu não sabia o que fazer. Eu ficava andando pra lá e pra cá dentro de casa e não, não sabia notícia. Aí de repente chagava, aí era um ônibus que tinha quebrado um pneu ou que tava quebrado. Então muitas mãe, eu passava por isso e muitas mãe passava. Então depois que surgiu essa escola aqui, a São Joaquim, muita gente ainda reclama assim, na verdade é porque o espaço é pouco, ainda tem muita coisa a ser melhorada, mas nossa, isso aqui pra mim é um sonho de escola. Sabe pra sofrer tudo que sofri com minha filha estudando pegando um transporte e ficando quase o dia todo dentro do transporte, então quando o ônibus as vezes que não vinha, ficava, era de segunda a sexta, as vezes segunda e terça não puxava aí ficava quarta, quinta e sexta. Ela gosta muito de estudar, ela chorava, ela falava pra mim: mãe o que é que eu vou fazer da minha vida, mãe? Meus colegas tá tudo estudando e eu to em casa. Aí eu dizia: mas minha fia o que que eu faço? O seu pai não quer mudar pra cidade, o que é que eu vou fazer? Pra mim muda com você eu tenho que larga dele, então ele não quer morar na cidade. Mas ela reclamava muito. Então, quando surgiu aqui até o ensino médio, então isso aqui pra mim, é assim não só pelo meu emprego não é, é pelas criança de todo mundo aqui pra mim isso aqui foi um sonho esperado por todos camponeses eu acho, todo mundo da zona rural. (Rosa, 2013)

Além da importância que toda a escola tem na vida do cidadão é, na minha opinião, a escola do campo ela vem valoriza, a cultura rural, porque assim nós da escola do campo, nós temos que trabalha a valorização, da terra, das planta, valoriza o trabalho deles do campo, então é assim, tem a importância da escola e assim tem a valorização do trabalho rural. (Margarida, 2013)

No entanto, esse comum acordo dos trabalhadores da escola se divergem quanto à concepção relacionada ao futuro dos estudantes desta escola do campo:

Ao meu ver fica assim meio vago, porque automaticamente nem todo mundo vai ficar no campo pro resto da vida ele vai pra cidade procurar novos meios de sobrevivência e se ele não tiver uma educação compatível com a da cidade o que acontece? Automaticamente ele vai ficar num sistema desigual por isso que a escola do campo ainda tá sendo discutida, tá sendo revista, tá se falando muito dessa questão de educação do campo. (Cravo, 2013)

O fato de ter uma educação no campo mesmo pra eles vai fazer com que eles possam assim amanhã ou depois, ter um estímulo de continuar morando na terra, de permanecer mesmo, porque muitos quando perdem essas raízes depois não querem voltar pro campo né? Porque daí o pai vem e fala: Aí. Teve reunião aqui de pai falar

assim: nossa mas teve filho meu que saiu pra estudar na cidade e depois não quer mais voltar pra cá, porque é totalmente diferente a realidade, então a escola, ela cria esse vínculo né, de trazer o aluno pra realidade dele. de trazer o que? Perspectiva, de tá mostrando vários caminhos, várias perspectivas dele permanecer. ou seja, de que ele pode ter uma profissão aqui dentro, de que ele pode ir pra cidade estudar mais voltar pra cá e devolver pra comunidade né? Por exemplo, ele fez Veterinária e ele pode devolver pra comunidade aqui ali que ele fez. (Dália, 2013)

Visto isso, correlacionamos essas distintas concepções dos profissionais da educação com os valores difundidos na escola, como fez Brandão (1990, p. 59) ao relacionar o trabalho e estudo como um dilema na vida do jovem camponês, e, no caso, “a própria escola reforça a distinção das alternativas e horizontes de transgressão e liberdade para meninas e meninos, ao delimitar condutas desiguais tanto na sala de aula quanto nos curtos momentos de recreio”. Fazemos essa referência para demonstrar que a vivência e/ou convivência no campo não interfere na concepção dos educadores sobre a forma que veem o campo, isso remete, diretamente, a formação profissional e cultural de cada um.

Por essa observação, orientamos nossas entrevistas com a finalidade de compreender como os projetos de educação propostos na escola são vistos pelos educadores, e, assim, notamos como eles podem ser perpetuados e continuados ideologicamente pelas escolas. A Escola Municipal Rural do Assentamento São Joaquim está instituída em três projetos: Recuperação de Áreas de Nascentes, com parceria da UFMS, campus de Três Lagoas (mencionado anteriormente, no segundo capítulo), Mochila Literária da Fibria e PROERD, da Polícia Militar de Selvíria.

Esclarecemos que a escolha dessa escola sobressaiu por ser o local do Projeto de Extensão da UFMS e não por ter recebido, especificamente, o PEA, como trabalhamos com as outras duas escolas. Porém, participou do projeto Mochila Literária, desenvolvido pela mesma empresa de celulose e papel do PEA, e, do mesmo modo que as duas primeiras escolas, a Escola Municipal Rural São Joaquim, também, obteve sua impressão sob a conduta da empresa em seu projeto de educação.

A princípio assim, ele, tudo bem que vem com uma ação social, porque a empresa é privada e pra suprir esse impacto, entre aspas, ambiental, que as florestas do eucalipto vem causando até aqui, mas é um projeto fechado, eles de certa forma, exigem que você faça parte e todo, e o subsídio não vem nessa altura, o subsídio é

baixíssimo só vem com uma mochila com poucos cadernos pra anotação mas os livros que são prioridades porque a ideia é que o aluno leve esse livro pra casa e que leia junto com a família e que tragam lá um retorno de ilustração de escrita feita pelo pai que o pai participa dessa leitura. Quer dizer é mais ou menos um projeto jogado.[...]mas quer dizer, o livro que é prioridade até então, falavam de uma coleta de livro, mas o livro até então, não chegaram na escola. Os alunos estão lendo os livros da nossa biblioteca, do acervo do Pacto do acervo do PNLD mas que a Fibria nos doou esse livro não, quer dizer é uma coisa evasiva. Esse projeto se torna pra nós evasivo. (Violeta, 2013)

Entretanto, todas as entrevistas denotaram o ganho da escola em receber projetos. Na opinião dos educadores o desenvolvimento de projetos aparece por diversos motivos: por incentivar os estudantes a permanecerem no campo, por acreditar que ameniza a discriminação que os estudantes sentem por pertencerem ao campo e não à cidade. E por essas causas, estes profissionais mostraram que, independente do tipo de projeto desenvolvido, o importante são tê-los.

Eles também realmente precisa dessa educação ambiental porque eles depende, eles depende diretamente do plantio, do é, a maioria dos nossos alunos, são alunos que moram, aqui é um assentamento, são alunos que moram no assentamento. Têm alguns que vem da fazenda, é de alguma fazenda, mais a maioria são alunos do assentamento, e eles cultiva, eles vivem da terra porque a maioria dessas pessoas a renda, a renda vem da terra, eles lutaram por um pedaço de terra e ganharam pra que? Pra sobrevive da terra, então a educação ambiental vem encaixa nisso daí. (Acássia, 2013)

É essencial, eu acho assim, teria que ter mais parcerias, desenvolver mais projeto pra melhora cada vez mais o estudo né? Porque tem eles tem que entender que eles tão aqui de passagem, tem muitos que vai, as vezes sai pra estudar não volta mais, não mora e outros a gente mesmo ouça eles falando que eles não gosta de morar na zona rural entendeu? Tem uns que sente assim sabe, até deprimidos e a gente tenta passar pra eles que aqui não é diferente de lá. Então, isso, esses projeto que trazem pra cá eu acho assim que vem melhorar muito esse lado do aluno pra eles ficar mais desinibido né? Entende que eles são iguais mesmo o pessoal da zona urbana. (Bromélia, 2013)

As vantagens são muita, até mesmo voltando de novo pra questão do eucalipto e o resgate que sabemos que tem muitos córregos muitos muitas nascentes que tão sendo assoreadas, assoreando por conta do, desse plantio excessivo que está, então quer dizer, existe uma conscientização pra que é de certa forma as vezes igual até mesmo aluno da minha sala, os pequenininhos as vezes aqui fora conversando com os maiores, eles falam: mas vai fazer o que?

Porque uma andorinha só não faz verão. Mas a questão que faz diferença sim, porque a escola começa a conscientizar e ele começa a ver que hoje se ganha muito dinheiro, o retorno alto mais não é pra eles, porque o prejuízo fica muito grande, o desgaste do solo, a questão da terra. E essa questão mesmo tá acontecendo lá na fazenda que eu moro que é 25 Km daqui, eles tão começando a sentir isso na pele [...] porque, alguns pastos porque a fazenda é muito grande, que eles arrendaram pro eucalipto, as nascentes, os córregos e os outros pastos que ficaram estão secando, a situação está se agravando, então quer dizer, essa conscientização, é, ela feita a tempo talvez possa não surtir resultado agora mas futuramente. (Girassol, 2013)

Visto sobre esta ótica, não discordamos da autoridade desses distintos projetos de educação serem desenvolvidos na escola. Justamente por tamanha importância que exercem no âmbito escolar, é que não deveriam apresentar contradições frente à seriedade de um processo educativo comprometido com a realidade dos sujeitos envolvidos.

Observamos, e queremos mostrar com esses depoimentos colhidos nas entrevistas, um projeto de educação instituído por uma prática contraditória, a qual se trata de uma educação empresarial para o campo. Além da Escola São Joaquim, as outras duas escolas apontadas nesta pesquisa denunciam a fragilidade demonstrada no plano de execução desse projeto de educação ambiental, enquanto a prática de um modelo monocultor de eucalipto, revela na paisagem a homogenia e devastadora perversidade desse projeto de educação.

Entendemos que essa realidade educacional se constituiu, historicamente e presentemente, pelos caminhos permeados no Paradigma da Educação Rural o qual, atualmente, serve para o Programa de Educação Ambiental subterfugar os possíveis confrontos sociais sob o plano estritamente econômico.

Portanto, a força para o desenvolvimento do capital no campo, logo, de seu projeto de educação, advém da incorporação do Paradigma da Educação Rural. Por meio desse projeto de educação à “cultura do eucalipto” empregado e naturalizado para crianças, jovens e educadores o desenvolvimento do modelo capitalista da agricultura. Constituindo a mesma semelhança omissa do Estado na Educação Rural, educar a fim de atender os interesses do capital.

Haja vista, o Sistema S, atualmente, é o maior exemplo de educação no Paradigma da Educação Rural, pois, o suporte educacional para re-produzir o capital, está calcado em uma formação centrada na competição, no mercado de

trabalho, na eficiência produtiva, na integração ao mercado etc. (MENEZES NETO, 2009, p.25-26). Assim, torna-se legítima a atuação da empresa de celulose e papel em projetos educacionais. Bem como a aceitação deste projeto de educação por grande parte dos educadores, isto fomenta, mais ainda, a lógica perversa da educação capturada pela força do capital. Dessa maneira, a empresa se beneficia em utilizar projetos de educação como estratégia para evitar o conflito social, como ocorreu em 2008<sup>80</sup> no Rio Grande do Sul, quando militantes do MST e do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) ocuparam duas propriedades da Votorantim Celulose e Papel, em Piratini e Herval, em protesto contra o avanço do plantio de eucaliptos na região. Cabe lembrar que essa mesma empresa de celulose e papel em Três Lagoas, e na sua Microrregião, não teve nenhum problema relacionado a isso, talvez, as ações educativas mitigatórias possam ter ajudado nesse sentido.

Desse modo, a realidade dessas três escolas, ainda está sob a guarda do Paradigma da Educação Rural, é notável desde as condições, de estrutura física, condições de trabalho, transporte, políticas públicas de educação contada na história dos povos do campo não mudou, e longe de sermos pessimistas, mas, com respaldo da agricultura capitalista em promover projetos educacionais, é que tememos o pior para a educação do campo e da cidade.

No entanto, tal medo não intimida o contraponto encontrado nessa mesma realidade. A Escola São Joaquim, com a proposta pedagógica de conter o Tempo Escola e Tempo Comunidade e com a participação direta no projeto de recuperação das áreas de APP do Assentamento, desenvolvido pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e seus parceiros, constituem a esperança, a partir dessas pequenas ações, pressupondo exemplos embrionários do Paradigma da Educação do Campo na Microrregião de Três Lagoas.

Contudo, os projetos desenvolvidos nas escolas do campo: (PEA e PRN-UFMS) identificam distintas práticas sociais, as quais permeiam seus Paradigmas: Rural e do Campo. Assim, intervêm na realidade educacional, redimensionam políticas, públicas ou privadas, e, respectivamente, delineiam os caminhos libertários ou opressores da educação.

---

<sup>80</sup> Notícia disponível em:< <http://www.mst.org.br/node/685>>. Acesso em: 13. jan. 2014.

#### 4 - CONSIDERAÇÕES: AS QUESTÕES QUE NÃO FECHAM

Há que ouvir “desse todo”  
O que traz de meu  
E o que diverge  
Pra poder continuar...<sup>81</sup>

A questão que nos orientou em toda a pesquisa foi compreender como se estabelecem os Paradigmas da Educação Rural e do Campo nos projetos educacionais desenvolvidos em escolas do campo na Microrregião de Três Lagoas. Gostaríamos aqui de reforçar que não temos a pretensão de dar respostas prontas, apenas demonstramos os indícios dessa realidade em questão.

Em primeiro momento, as indagações foram levantadas, pela forma com que o território se reconfigurou a partir da presença do complexo de celulose e papel em Três Lagoas e em sua Microrregião. Isso nos orientou, em segundo momento, a compreender qual a relação-intensão do agronegócio do eucalipto com o projeto de educação ambiental oferecido para as escolas da cidade e do campo. Por meio desse projeto e dessas questões, é que propusemos identificar a incorporação, ou não, dos Paradigmas da Educação Rural e do Campo nas três escolas municipais rurais da Microrregião de Três Lagoas: Raimundo Pedro; Antônio Camargo Garcia e São Joaquim.

Para isso, verificamos os antagonismos existentes no campo brasileiro, aos quais estão diretamente ligados aos Paradigmas Educacionais: Rural e do Campo. Constituídos, por meio das relações capitalistas, é preciso considerar em sua gênese: a colonização, o regime de escravidão, o latifúndio, a propriedade privada da terra e a predominância da produção extrativista e agrícola voltada para a exportação.

Sobre essa perspectiva de pesquisa, considerando o rompimento da neutralidade científica, acreditamos que dicotomizar luta pela terra e luta pela educação do campo significa romper com um projeto popular para o Brasil. Portanto, o debate aparece em outro modelo de educação e de sociedade “para além do capital”. Vimos a reconfiguração do território da Microrregião de Três Lagoas consentir à lógica do capital engrenada pela ordem do sistema econômico vigente. A indústria da celulose em Três Lagoas representa o modelo capitalista de produção

---

<sup>81</sup> FALKEMBACH, Elza. M. F. In: PINHEIRO, A.S.; TEDESCHI, L.A.; MARSCHNER, Walter. (Org.). **Saberes da terra: teoria e vivências**. Dourados: UFGD, 2012. 268p.

em um recorte espacial da expansão especificada e transmutada da produção de celulose dos países nórdicos para a América do Sul. Como exemplo de estratégias pós-modernas de acumulação do capital, a realidade da porção leste sul mato-grossense apresenta, na escala local, a global existência de desenvolvimentos geográficos desiguais.

Esta conjuntura do setor agroindustrial, advinda da industrialização da agricultura, mostra o agronegócio da celulose na Microrregião de Três Lagoas em sua plena territorialização, com grande concentração de terras, e como modelo predador da natureza e de seus recursos naturais. Desvelado pelo Estado em pesados subsídios e incentivos fiscais, o agronegócio da celulose reafirma a grande propriedade fundiária na microrregião de Três Lagoas por ser um grande projeto de investimento, e, por tentar organizar a sociedade, ainda que contraditoriamente, a atender esta economia rentista e exportadora.

Nesta ordem econômica-produtiva, em resposta à crença na integração econômica internacional, vemos o governo brasileiro promover o desenvolvimento dos países periféricos, e legitimar “os ovos quebrados para o omelete do capital” no país, e, não somente, na Microrregião de Três Lagoas. Nessa última, o “banquete” foi mostrado na realidade da infraestrutura, dos serviços básicos, da especulação imobiliária, da precarização de emprego, do afluxo de trabalhadores migrantes, da criminalidade, dentre outras condições (ambiental, social, cultural, educacional, política) que emprega o “mito do desenvolvimento”, as quais, neste modelo de sociedade subordinada ao capital, já pagamos alto valor.

Dentro desse processo econômico de ampliar o “fosso entre o centro” a educação e política compõem a esfera chamada sociedade e, portanto, fazem parte do alicerce de dominação territorial do complexo do agronegócio da celulose, apresentado por meio de sua lógica contraditória, o Programa de Educação Ambiental (PEA).

Sobre tal lógica delineada pelo capital, esse projeto de educação é pautado na temática da sustentabilidade ambiental, o qual a empresa aplica, tão somente, seu discurso ideológico sobre a motivação econômica denominada “responsabilidade social”. Prática que desfalca o impacto de sua forma produtiva enquanto se utiliza da educação para formar e qualificar a mão de obra local na política do empreendedorismo social.

Com isso, vimos nossa pesquisa apontar a educação como projeto social que mantém intactas as determinações estruturais. Conforme mostramos, a educação institucionalizada e formal, nas escolas pesquisadas e vimos a lógica do capital alcançar seu auge no impacto sobre a educação.

Conseqüentemente, compreendemos que as raízes históricas que congregam o Paradigma da Educação Rural, podem ser vistas em estado de vitalidade, cumprindo, atualmente, a dinâmica motora do capital para expansão do sistema capitalista, a medida que o desenvolvimento de projetos educacionais compensatórios equivale a soma do conjunto de valores morais que legitimam os interesses dominantes. Enquanto que a educação humanizante e potencializadora, proposta no Paradigma da Educação do Campo, aparece distante de ser constituído em seu princípio contra-hegemônico e emancipatório nas escolas deslembadas do campo.

Nessa direção percebemos a importância de mostrarmos a educação como direito da cidadania e dever do Estado, que por sua vez, determina literalmente, a legitimação da Educação Rural sem nenhuma reformulação significativa de educação como alternativa correspondente à transformação social proveniente da Educação do Campo. Verificamos que a ausência de políticas, ditas, “públicas” nas três escolas municipais é o espaço deixado pelo Estado capitalista (tomemos consciência disto, pois, não há outro) utilizado pelo grande projeto de investimento de celulose-papel com intuito estritamente econômico, além de estratégico, pacífico de conflitos assegurado pela “semente de diálogo”.

Assim, avaliamos que a Educação Rural ainda é a realidade vigente nas escolas da Microrregião de Três Lagoas. E, por isso, o agronegócio da celulose, assim como outras empresas que necessitam do marketing social, alcança além do objetivo central da prática de ação da empresa, o consciente-imaginário, o que é muito pior. O exemplo dessa consciente-ação pode ser observada no projeto do PEA e em seus desdobramentos responsáveis pelo uso da educação como distensão de conflitos, deslegitimação das atuações ambientais, conformação da lógica desenvolvimentista, e ideologia empregada à cultura do eucalipto.

Por outro lado, dentro dessa realidade perversa, o projeto de Educação do Campo, a partir da formação de processo contrário a escola formal e des-institucionalizados dos padrões capitalista da educação, não aparece sequer resquícios, nas escolas pesquisadas. No entanto, se considerarmos os projetos de

educação realizados na abrangência do Estado de Mato Grosso do Sul, podemos perceber iniciativas positivas (Curso Normal Médio do Campo, Saberes da Terra, Licenciatura em Ciências Sociais, Recuperação da Nascente do Assentamento), a caminho da Educação do Campo, mesmo com todo histórico de latifúndio referente à questão agrária no Estado.

Nessa perspectiva, por acreditarmos que esses passos já dados (os projetos) são irreversíveis para a Educação do Campo, otimizamos compreender que o campo da Educação do Campo na Escola Rural do Assentamento São Joaquim, bem como no Mato Grosso do Sul, está em desenvolvimento embrionário, quer seja, subentendemos que a vida da Educação do Campo já começa na concepção desses projetos.

Por outro lado, ao pensarmos no avanço do agronegócio do eucalipto no campo, assim como suas relações capitalistas, tememos o aborto do desenvolvimento embrionário da Educação do Campo, como também receamos a ameaça da vida institucionalizada da Educação Rural, já que, a migração de estudantes das escolas do campo para cidade e para outras regiões, tem sido o caminho evasivo das escolas e dos povos do campo.

De tal modo, visto este contexto de contradições, observamos algumas de nossas hipóteses, levantadas na problematização, se confirmarem. Independente do caráter do projeto educacional, todos os projetos oferecidos e desenvolvidos nas escolas foram, primeiramente, bem aceitos por propiciarem mudanças no âmbito escolar, por tantas vezes, esquecido o campo. Assim, o projeto educacional apareceu nesta pesquisa como poderoso instrumento de intervenção na realidade da Educação Rural, do Campo e da cidade, como um grande exemplo a ser pensado e articulado pela academia e pelos militantes sociais em favor de outro projeto de sociedade que efetive a educação enquanto práxis do saber comunitário.

Ademais, pequenas “sementes” (escolas) encontram-se lutando para sobreviver. Quer seja com a Educação Rural ou como embrião de Educação do Campo, as escolas analisadas estão na resistência por ainda existirem, na tentativa de um dia virem a ser uma Educação No/Do Campo, como já discutido anteriormente. Vemos este embrião na microrregião de Três Lagoas viver uma luta permanente inglória sem grande expectativa ou previsão de vitória.

Esperamos que este tempo de nascimento e mudança chegue logo e que a partir do ato educar-ensinar as oportunidades se façam e refaçam, para que outros

territórios, assim como os da educação, possam ser nutridos, formados e libertados da lógica perversa do capital. Portanto, pensar a educação do campo, significa não fechar a questão cultuada à razão indolente no modelo de sociedade que vivemos.

## REFERENCIAS

ABREU, Silvana. **Planejamento governamental: a SUDECO no espaço mato-grossense – contexto, propósitos e contradições**. 327 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, USP/São Paulo, 2001.

ALMEIDA, Rosemeire. A. de. **Complexo Celulose-Papel: a quem beneficia?** . *Jornal do Povo*, Três Lagoas, 17, abr 2012. Disponível em: < <http://migre.me/gFfqV> >. Acesso em: 9 dez. 2012.

\_\_\_\_\_; GUERRA, Mirian. D. S. **Educação do Campo: textos comentados, módulo II: Introdução a educação do campo**. Campo Grande: UFMS, 2010.

\_\_\_\_\_. **Impactos socioambientais do complexo territorial eucalipto-celulose em mato grosso do sul**. Goiânia: ANPEGE, 2011. (Mimeografado).

\_\_\_\_\_. A. **A reforma agrária na microrregião de Três Lagoas/MS: projetos em disputa**. In: Encontro Nacional de Geógrafos, 15. 2008. São Paulo/SP. Anais... Universidade de São Paulo, 2008b.

ARAÚJO, Sandra R M de. **Educação rural e desenvolvimento sustentável: um estudo de caso sobre a escola família agrícola de angical - Bahia**. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 3. 2004. Curitiba/PR. Anais... Universidade Federal do Paraná, 2004b.

ARAÚJO, Daise C. de. 2011. **A pedagogia dialética e a educação ambiental na escola: uma visão crítica?**. 2011. Trabalho apresentado ao V encontro brasileiro de educação e marxismo, Florianópolis, 2011.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo. M. **A educação básica e o movimento social do campo – Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo**, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 2.

ARROYO, Miguel G; CALDART, Roseli S; MOLINA, Mônica C; (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ASEVEDO, Tayrone R. **Territorialização e reestruturação produtiva dos agronegócios nas microrregiões geográficas de Tangará da Serra/MT e Três Lagoas/MS: desdobramentos e desafios para as classes subalternas**. 2013. 252 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2013.

BAFFI, Maria A. T. **Projeto Pedagógico: um estudo introdutório. Pedagogia em foco**, Petrópolis, 2002. Disponível em: < <http://migre.me/gFwSr> >. Acesso em: 07 mar. 2013.

BANCO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO. BNDES Setorial 32. Disponível em: < <http://migre.me/gFzri> >. Acesso em: 22 mai. 2012.

BRACELPA. Relatório florestal 2009. Disponível em < <http://migre.me/gFzCk> >. Acesso em: 2 jun. 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. Vol.10, n.1, Jan/Jun, 2007, p.11-27.

\_\_\_\_\_. A educação como cultura. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

\_\_\_\_\_. **O trabalho do fazer: cultura camponesa e escola rural**. São Paulo: FTD, 1990. 176 p.

\_\_\_\_\_. **O que é educação**. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.

BOUTINET, Jean P. **Antropologia do projeto**. 5. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

CALAZANS, Maria J. C. Para compreender a educação do Estado no Meio Rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques & Damasceno Maria Nobre (Coord). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, p.15-40, 1993.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre educação do campo**. Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/92602353/roseli-caldart-2007-Educacao-no-campo>>. Acesso em 13.ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. In: KOLLING, J. E.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF, 2004, p. 13-53.

\_\_\_\_\_. **Movimento Sem Terra: lições de pedagogia**. Currículo sem Fronteiras. v.3, n.1, p.50-59, jan./jun.2003. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1/articles/roseli1.pdf> >. Acesso em: 05 de abril de 2012.

\_\_\_\_\_. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: DF, 2002.

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

CAMACHO, Rodrigo S. **Paradigmas em disputa na Educação do Campo**. 2012.700 f. Relatório de Qualificação da Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós Graduação FCT, Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2012.

CAMACHO, Rodrigo S; ALMEIDA, Rosemeire A. Pesquisa e ensino na geografia: a educação do campo como instrumento de libertação. In: MARTIN, Andrey Minin et al. **Prática de ensino e pesquisa em História e Geografia**. Campo Grande: UFMS, 2008. p. 47-61.

CAMPOS, Janaina F. de S; FERNANDES, Bernardo M. O conceito de paradigma na geografia: limites, possibilidades e contribuições para a interpretação da geografia agrária. **Campo-território: revista de Geografia Agrária da Universidade Federal de Uberlândia**. Uberlândia, v. 6, n. 11, p. 21-52, 2011.

CIVIATTA, M. & TREIN, E. **O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate**. Revista Brasileira de Educação, Set/Out/Nov/Dez 2003, nº 24, p. 140-164.

CLEMENTE, Evandro C. **O programa estadual de microbacias hidrográficas no contexto do desenvolvimento rural da região de Jales-SP**. 2011. 339 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

DEMO, P. Pesquisar o que é? In:\_\_\_\_\_. **Pesquisa princípio científico e educativo**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2006, p.11-44.

DIAS, Fernando C. **Configuração territorial e dinâmica reticular do ensino superior em Mato Grosso do Sul**. 2013. 100 f. Monografia (Bacharel em Geografia) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2013.

DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DAS ESCOLAS DO CAMPO. CNE/MEC, Brasília, 2002.

DOS SANTOS, Fernando H.T. **Educação do campo: histórico de luta pela terra**. In: ENCONTRO DE PESQUISA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 4., 2005.

ESTEVA, G. Desenvolvimento. In: SACHS, Wolfgang (Ed.). **Dicionário do Desenvolvimento**. Guia para o conhecimento como poder. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 59-83.

FALKEMBACH, Elza Maria. F. In: PINHEIRO, A. S.; TEDESCHI, L. A.; MARSCHNER, W.R. (Org.). **Saberes da terra: teoria e vivências**. Dourados: UFGD, 2012. 268 p.

FARIAS, Marisa de F. L. Apresentação. In: \_\_\_\_\_; MENEGAT, Alzira S; Marschner, Walter. (Org). **Saberes em Construção: experiências coletivas de sem terra e a universidade da Grande Dourados**. Dourados: Editora UFGD, 2009.

FERNANDES, Bernardo M. **Diretrizes de uma caminhada**. In: KOLLING, Edgar J; CERIOLE Paulo R; CALDART, Roseli S. (Org ). Educação do Campo: identidade e políticas, Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, v. 4, 2002.

\_\_\_\_\_; CERIOLI, P. R. e CALDART, R. S. **Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”**: *texto preparatório*. In.: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette e MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Questão agrária**: conflitualidade e desenvolvimento territorial. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/nera/arti.php>>. Acesso em: 20 mai. 2012.

\_\_\_\_\_; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Org.). *Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília: 2004. p. 53-91. (Por Uma Educação do Campo, 5).

FIBRIA CELULOSE S.A. **Relatório de Sustentabilidade 2010**. São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Sustentabilidade 2011**. São Paulo, 2011.

FIBRIA investe na formação de base florestal de Três Lagoas para antecipar segunda unidade industrial. São Paulo/SP, 16 ago. 2010. Disponível em: <[http://www.fibria.com.br/web/pt/midia/noticias/noticia\\_2010ago16.htm](http://www.fibria.com.br/web/pt/midia/noticias/noticia_2010ago16.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2012.

FONSECA, Silas. R. da. **Monocultivo de eucalipto, relações de trabalho e os caminhos da resistência camponesa no Assentamento São Joaquim (MS)**. 2014. 149f. Dissertação ( Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 12. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Conscientização teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Círculo do Livro, 1974. 122 p.

GAIGER, Luiz Inacio. G. A economia solidária diante do modo de produção capitalista. In: **Caderno CRH**. Salvador: Edufba, 2003. Disponível em: <<http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=171>> . Acesso em: 23 maio. 2012.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da Cultura. In: interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 2008, p.03-21.

GHENDINI, C. M. **Educação do campo**: História e processo na luta por direitos. In: MENEGAT, S. A.; TEDESCHI, A. L.; FARIAS, M. de. F. L. de. Educação, relações de gênero e movimentos sociais: um diálogo necessário. Dourados: UFGD, 2009.

GIANOTTEN, Vera; WIT, Ton de. Pesquisa participante em um context de economia camponesa. In: BRANDÃO, Carlos, R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 158-188.

GOHN, Maria da G. **Novas teorias dos movimentos sociais**. 4. ed. São Paulo : Edições Loyola, 2012.

\_\_\_\_\_. Lutas e Movimentos Sociais no Brasil. **Eccos**: revista científica, v.11. p. 23-38, 2009.

\_\_\_\_\_. Educação Não Formal No Brasil Nos Anos 90. Cidadania Textos, CAMPINAS, v. 8, n.10, p. 01-15, 1997.

GÓMEZ, Jorge R. M. **Desenvolvimento em (des)construção**: narrativas escalares sobre desenvolvimento territorial rural. 2006. 438 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2006.

GONÇALVES, Carlos W. P. Geografia da riqueza, fome e meio ambiente: pequena contribuição crítica ao atual modelo agrário/agrícola de uso dos recursos naturais. In: OLIVEIRA, A. U. de; MARQUES, M. I. M. (Org). **O campo no século XXI**: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Paz e Terra, 2004. p. 27-64.

GONÇALVES NETO, W. **Estado e agricultura no Brasil**: Políticas Agrícolas e Modernização Econômica Brasileira, 1969-1980. São Paulo: HUCITEC, 1997. GRAZIANO DA SILVA, José G. **A modernização dolorosa**: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil. Rio de Janeiro: Zahar,1982, 192 p.

GRAZIANO DA SILVA, José G. **A modernização dolorosa**: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil. Rio de Janeiro: Zahar,1982, 192 p.

\_\_\_\_\_. **Progresso técnico e relações de trabalho na agricultura**. São Paulo: HUCITEC, 1981. 210 p.

GRONEMEYER, M. Ajuda. In: SACHS, Wolfgang (Ed.). **Dicionário do Desenvolvimento**. Guia para o conhecimento como poder. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 18-39.

GUHUR, D. M. P. **Contribuições do diálogo de saberes à educação profissional em agroecologia no MST**: desafios da educação do campo na construção do projeto popular. 2010. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de

Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

HAESBAERT, Rogério da C. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 7<sup>o</sup> Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

HISSA, Cássio Eduardo V. **A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade**. Belho Horizonte: UFMG, 2003.

HORTA, José S. B. Planejamento educacional. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Org). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. p. 195-239.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades @**. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?>>. Acesso em: 29 out. 2011.

JAPIASSU, Hilton F. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 1. Brasília: UnB, 1999.

KUDLAVICZ, Mieceslau; ALMEIDA, R. A. de. Abrindo caminhos para uma educação que valoriza os saberes do homem e da mulher do campo. . In: PEREIRA, J. ;\_\_\_\_\_. (Orgs.). **Educação no/do campo em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: UFMS, 2008, p.21-42.

\_\_\_\_\_. **Dinâmica Agrária e a Territorialização do Complexo Celulose/Papel na microrregião de Três Lagoas/MS**. 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2011.

KUHN, Samuel. Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LAURELLI, Elsa. Los Grandes Proyectos: estrategias de desarrollo y transformacion del territorio. In: ROFMAN, A. B; BRUNSTEIN, Fernando; LAURELLI, Elsa; VIDAL, Alicia (Org.). **Los grandes proyectos y el espacio regional: presas hidrelétricas y el sistema decisional**. Buenos Aires: CEUR, 1987. p. 131-155.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEINEKER, Mariulce. Da S. L; ABREU, Claudia. B de. S. **A educação do campo e os textos constitucionais: um estudo a partir da constituição de 1934**. In: IX ANPED SUL SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012, Caxias do Sul. Anais do IX ANPED SUL- Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul, 2012. p. 01-11.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade,**

poder. Petrópolis: Vozes, 2001. 343 p.

LEFEBVRE, Henri. **De lo rural a lo urbano**. Tradução de Javiek González-Pueyo. Barcelona: Ediciones Península, 1971.

MACHADO, Vitor. **Estudantes em assentamentos**: um estudo de aspirações por educação, 2000. 198 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2000.

MAIA, Eni M. **Educação Rural no Brasil**: o que mudou em 60 anos? . Artigo transcrito de: AN D E; revista da Associação Nacional de Educação, São Paulo, 1 (3): 5-11, 1982.

MARTINS, José. S. de. **Caminhada no chão da noite**. São Paulo: HUCITEC, 1989. 147 p.

\_\_\_\_\_. **O cativo da terra**. São Paulo: Livraria Ed. Ciências Sociais, 1979. 157 p.

MARTINS, Fernando. J. Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar. **SciELO Estudos avançados** [online]. Disponível em: < [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092008000100006&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092008000100006&script=sci_arttext)>. Acesso em: 13 abr. 2012.

MARTINS, Geraldo Inácio. **As tramas da des(re)territorialização camponesa**: reinvenção do território veredeiro no entorno do Parque Nacional Grande Sertão-Veredas, Norte de Minas Gerais. 2011. 297 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

MELO NETO, F.P; FROES, C. Gestão da responsabilidade social corporativa: o caso brasileiro. Ed. Qualitymark, RJ, 2001.

MELLO, Valter Acássio de. **A expansão da Educação Superior pela estratégia da interiorização: nexos com os bons resultados do IDEB em Mato Grosso do Sul**. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação). Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2010.

MENEZES NETO, Antônio Julio de. Formação de professores para a educação do campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). **Educação do campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA PECUÁRIA E ABASTECIMENTO. Assessoria de Gestão Estratégica. **Brasil projeções para o agronegócio 2011/2012 a 2021/2022**. Brasília: MAPA, abril de 2012. Disponível em: < <http://migre.me/gFysi> >. Acesso em: 11 mai. 2012.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**. Manual de operações. Brasília: MEC/MDA, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília: CNE/MEC, 2012.

MONTEIRO, Paula. Planejamento: engrenagem da boa educação. **Nova Escola**, São Paulo, n.21, p.6-17, jan. 2009.

MONTOYA, Marcos. A. Agronegócio no Mercosul: dimensão econômica, desenvolvimento industrial e interdependência estrutural na Argentina, Brasil, Chile e Uruguai. **SciELO Estudos Avançados** [online]. Rio de Janeiro, v. 56, n 4, p. 605-660, oct./dec. 2002. Disponível em: < <http://migre.me/gFyvO>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

MORAES, Carmen S. V. **Ações empresariais e formação profissional: serviço nacional de aprendizagem industrial**. **SciELO Estudos Avançados** [online]. São Paulo, vol. 14. n. 2. P. 82-100, abr./jun. 2000. Disponível em: < <http://migre.me/gFwBh> > . Acesso em: 25 mai. 2013.

MOREIRA, Marcos Antonio Lima de. Mini curso S A 8000. Disponível em [http://www.qualitas.eng.br/qualitas\\_minicurso\\_sa8000.html](http://www.qualitas.eng.br/qualitas_minicurso_sa8000.html). Acesso em: 19 dez. 2013.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital: Hegemonia em disputa**. 2009. 321 f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação UnB, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Educação e cultura: as escolas do campo em movimento. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 16, n. 11-12, p. 867-883, nov./dez. 2006.

OLIVEIRA, Ariovaldo. U. de. **Agricultura e Indústria no Brasil**. CAMPO-TERRITÓRIO: revista de Geografia Agrária, Uberlândia, v.5, n. 10, p. 5-64, ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Modo de produção capitalista, agricultura e reforma Agrária**. São Paulo: Labur Edições, 2007. 184 p.

OLIVEIRA, Ariovaldo. U.; STEDILE, João P. **A natureza do agronegócio no Brasil**. Via campesina, DF, 2005.

OLIVEIRA, Ariovaldo. U. de. Geografia Agrária: perspectivas no início do século XXI. In: \_\_\_\_\_; MARQUES, Marta. I. M. (Org.). **O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social**. São Paulo: Paz e Terra, 2004. p. 27-64.

\_\_\_\_\_. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A. U.de (Org.). **Para onde vai o ensino da geografia?** 4. ed. São Paulo: Pinski, 1994.

PERIUS, Lucia. C. F. da. S.; OLIVEIRA, Regina. T. C. de. **O programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA) no estado de Mato Grosso do Sul (1998-2001)**. In: PEREIRA, J.H. do V.; ALMEIDA, R. A. de. (Org.) Educação no/do campo em Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2008.

PONTES, Joseane. Responsabilidade social das organizações – um modelo para priorizar as necessidades sociais da região onde a organização está inserida. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 12., 2002, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ENEGEP, 2002. p. 1-8.

PORTUGAL, Simone; SANTOS, Wildson L. P dos. Educação ambiental emancipatória na escola: participação e construção coletiva. In: Reunião Anual da ANPED, 30; 2004, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2007. p. 1-16. Disponível em: < [www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT22-3443--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT22-3443--Int.pdf) > Acesso em: 23 fev. 2010

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

RIBEIRO SILVA, Cristóvão H. **A lógica da territorialização da indústria: o parque industrial em Três Lagoas-MS de 1990-2010**. 2012. 205 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2012.

RUDIO, V.F. O problema metodológico da pesquisa. In: \_\_\_\_\_. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. 35ª Ed. Petrópolis-Rj: Vozes, 2008, p.9-21.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. 4.ed. São Paulo: Edusp, 2008. 259 p.

SANTOS, Ramofly B. **Histórico da educação do campo no Brasil**. In: II Seminário de Pesquisa em Educação do Campo: desafios teóricos e práticos, 2011, Florianópolis. II Seminário de Pesquisa em Educação do Campo: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: UFSC, 2011. v. 1. p. 1-14.

SCHMITT, Alessandra. **Uma irmandade em redefinição: conflito entre o modo de vida camponês e organização coletiva do trabalho**. 1998. 145f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

SILVA, Maria do S. **Os saberes do professorado rural: construídos na vida, na lida e na formação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

SILVA, Tania de Paula da. **Reforma agrária e educação: a realidade dos assentamentos rurais em Mato Grosso do Sul**. In: ALMEIDA, R. A. de. A questão agrária em Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2008.

SOUZA, José N de. **Edurural/ne e a proposta pedagógica adaptada ao meio rural: a teoria se confirma na prática?**. 2001. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um Discurso sobre as Ciências**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1987. 92 p.

SUERTEGARY, Dirce M. A. Pesquisa de campo em geografia. In: Encontro Estadual de Geografia de Minas Gerais, 4., 2001. Belo Horizonte. **Anais...** UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

TORRAS, Luís. La Responsabilidad Social como Ventaja Competitiva. In: PONTES, Joseane. **Proposta de modelo para priorização de ações de responsabilidade social da organização com base nas necessidades sociais da região onde está inserida**. 2003. 105f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Departamento de Engenharia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

VAINER, Carlos. B. Conceito de “atingido”: uma revisão do debate. In: ROTHMAN, F. D. **Vidas alagadas, conflitos socioambientais, licenciamento e barragens**. Viçosa: Ed. UFV, 2008. 344 p.

VAINER, Carlos. B.; ARAÚJO, Frederico. G. B. de. **Grandes projetos hidrelétricos e desenvolvimento regional**. Rio de Janeiro: CEDI, 1992. 86 p.

VEIGA, Ilma. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

WEBER, Max. **Economía y sociedad esbozo de sociologia comprensiva**. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1964.

\_\_\_\_\_. **Conceitos básicos de sociologia**. São Paulo: Moraes, 1987.

WHITAKER, D; ANTUNIASSI, M.H.R. Escola Pública Localizada na Zona Rural: Contribuição para a sua Estruturação. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 33, 1993, p. 9-42.

WOLF, ERIC. **Sociedades Camponesas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

**ANEXOS**

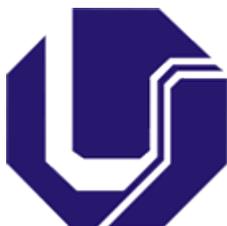
## ANEXO A – Roteiro de Entrevista

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM GEOGRAFIA**

**ORIENTADOR:** Marcelo Cervo Chelotti

**ORIENTANDA:** Mariana Santos Lemes

**TRABALHO INTITULADO:** A TERRITORIALIZAÇÃO DO CAPITAL  
 E OS PROJETOS DE EDUCAÇÃO NO CAMPO DA  
 MICRORREGIÃO DE TRÊS LAGOAS (MS).



### 1- ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### 1.2 ESCOLA: **Diretores das escolas do campo**

1. Qual é a importância da escola do campo?
2. O Sr ou Sra observa se existe na prática um favorecimento da escola pelos Projeto político pedagógico municipal e pelo projeto educacional da empresa?
3. Qual é a procedência e o motivo para os alunos serem atendidos por essa escola?
4. Quais são os aspectos positivos e negativos presentes na escola?
5. Quais são os projetos educacionais existentes nessa escola?
6. Quais são os objetivos desses projetos?
7. Na sua opinião, há outros objetivos e metas que são buscados pela prefeitura e pela empresa que não aparecem no papel?
8. Como você avalia tais parcerias com esses projetos educacionais?
9. Poderia citar alguns aspectos positivos e negativos advindos dos resultados desse(s) projeto(s)?
10. O senhor ou senhora observou se houve mudanças no âmbito escolar (metodologia do ensino, atitudes dos professores) depois da implantação desse(s) projeto(s)? Se, sim quais?
11. Você apoia a continuação desse projeto de educação rural totalmente?  
 Se sim, por que?  
 Se faria modificações, quais?
12. Qual sua sugestão para melhoraria da qualidade de educação na escola do campo?

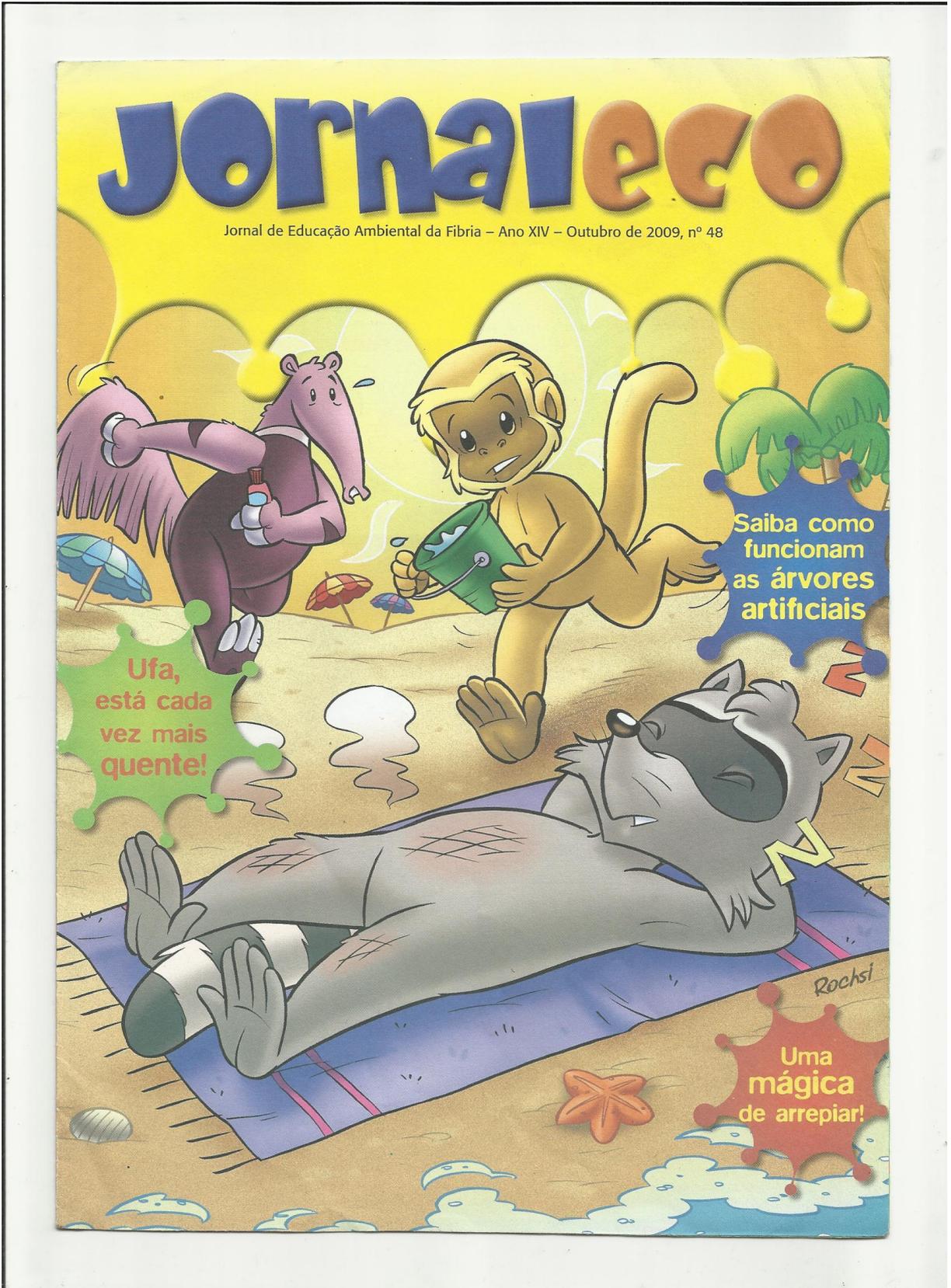
### 1.3 SALA DE AULA: **Professores das escolas do campo.**

1. Qual é a importância da escola no campo?
2. Há quanto tempo leciona em escola no campo? Qual sua formação acadêmica? Que disciplinas você ministra?
3. O Sr ou a Sra conhece o Projeto Político Pedagógico da escola e algum Projeto de Educação Ambiental?
4. Na sua opinião, há outros objetivos e metas que são buscados pela prefeitura e pela empresa que não aparecem no papel?
5. Houve alguma capacitação profissional para vocês executarem o projeto? Se sim, como foi?
6. Na sua prática profissional o que você identifica como proposta dos referidos projetos?
7. Em sua opinião, quais as vantagens e desvantagens desses projetos? Comente sobre a parceria com projeto de educação oferecido para a escola?
8. O Sr ou a Sra observou alguma mudança nos seus conceitos, valores e atitudes após a implantação do projeto de Educação Ambiental? Se sim, Quais?
9. O projeto contribuiu para sua prática em sala de aula? Se sim, como?
10. Depois de iniciado esse projeto de educação, houve mudanças na aprendizagem dos alunos? Se sim, quais?
11. Qual sua sugestão para melhoraria da qualidade de educação na escola do campo?
12. Você apóia a continuação desse projeto de educação rural totalmente?

Se sim, por quê?

Se faria modificações, quais?

ANEXO B – Jornal de Educação Ambiental da FIBRIA/SA



## ANEXO C – Resolução SENAI 01/2011



365ª REUNIÃO ORDINÁRIA DO CONSELHO REGIONAL DO SENAI, REALIZADA NO DIA 23 DE MAIO DE 2012.

### RESOLUÇÃO N.º 025/2012

O PRESIDENTE DO CONSELHO REGIONAL DO SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL do Estado de Mato Grosso do Sul, usando das atribuições que lhe são conferidas.

Considerando o Artigo 20 da Lei Federal n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011, que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, conferindo autonomia ao SENAI na criação e oferta de cursos e programas de educação profissional e tecnológica.

Considerando a Resolução n.º 510/2011 do Conselho Nacional do SENAI, de 29 de novembro de 2011, que aprova o regulamento da integração do SENAI ao Sistema Federal de Ensino e do exercício da autonomia para a criação e oferta de cursos e programas de educação profissional e tecnológica.

Considerando o disposto no artigo 41, alínea "b" do Regimento do SENAI, aprovado pelo Decreto 494, de 10 de janeiro de 1962.

Considerando o Parecer n.º 008/2011 do Comitê Interno de Análise e Regulação do SENAI-DR/MS.

Considerando o Parecer CIAR n.º 056/2012 do Comitê Interno de Análise e Regulação do SENAI-DR/MS.

Considerando a necessidade de retificação na Resolução CR SENAI/MS n.º 032/2011 – Parecer n.º 008/2011 que criou o curso Técnico em Celulose e Papel, constante do eixo tecnológico Produção Industrial.

Considerando a decisão plenária deste Conselho Regional em reunião do dia 23 de maio de 2012.

### RESOLVE:

Retificar a Resolução CR SENAI/MS n.º 032/2011;

Autorizar o funcionamento, pelo prazo de quatro anos, do curso técnico de nível médio, Técnico em Celulose e Papel, constante do eixo tecnológico Produção Industrial, a ser oferecido pelo SENAI/MS, no Centro de Educação e Tecnologia SENAI Três Lagoas "José Paulo Rímoli" – CETEC SENAI Três Lagoas "José Paulo Rímoli", localizado na Rua Dr. José Amílcar Congro Bastos, 1.313 - Vila Nova, Três Lagoas/MS;

Aprovar o Plano do curso Técnico em Celulose e Papel, cuja matriz curricular apresenta um total de 1.600 horas, sendo 1.200 horas teórico-práticas e 400 horas de estágio supervisionado, com as qualificações profissionais técnicas intermediárias em Assistente do Processo de Obtenção de Polpa, com carga horária de 345 horas e Assistente do Processo de Fabricação de Papel, com carga horária de 315 horas;

Autorizar a publicação no site do Departamento Nacional e Departamentos Regionais.

Registre-se, dê-se ciência e cumpra-se.

Em Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul, aos 23 de maio de 2012.

  
SÉRGIO MARCOLINO LONGÉN  
Presidente do Conselho Regional

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
Av. Afonso Pena, 1.206 - Bairro Amambai - CEP 79.005-901  
Campo Grande/MS - Telefone: (67) 3389.9087