



ASSENTAMENTO PEDRO INÁCIO: AGROECOLOGIA, SUSTENTABILIDADE E JUSTIÇA COGNITIVA

Keyla Gislane Oliveira Alpes¹, Marcos Moraes Valença²

RESUMO

Neste artigo é analisada a possibilidade da sensibilização à prática agroecológica na escola do assentamento Pedro Inácio - localizado no município de Nazaré da Mata, no Estado de Pernambuco - através de uma educação ambiental que promova, além da justiça cognitiva, a sustentabilidade. Para tanto, utiliza-se o embasamento teórico pós-colonial de Boaventura de Souza Santos que traz concepções sociais, econômicas e epistemológicas alternativas ao modelo hegemônico neoliberal, condições essenciais para a construção de uma outra realidade possível.

Palavras-chaves: educação ambiental; agricultura familiar; MST; Pós-colonialismo

ABSTRACT

This paper analyses the possibility to sensitize about agroecology at Pedro Inácio settlement school, located at the Nazaré da Mata district, in the state of Pernambuco, through an environmental education in a post-colonial basis that gives social, economic and epistemological alternative concepts to the hegemonic neoliberal model. These are basic requirements to create a possible new reality, where there are cognitive justice and sustainability.

Keywords: environmental education; familiar agriculture; MST; post-colonialism

¹ Tecnóloga em Gestão Ambiental, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco.
E-mail: gislane.alpes@gmail.com

² Doutor em Gestão Ambiental, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco.
E-mail: marcosmvalenca@gmail.com

INTRODUÇÃO

O movimento social dos Sem Terra e a Zona da Mata Norte de Pernambuco é o contexto no qual está inserida a história do Assentamento Pedro Inácio. Apesar da sua singularidade, esta história perpassa pelos caminhos da violência, invisibilidade e resistência comuns a todos os movimentos sociais emergentes que se arvoram a contestar e modificar o status quo da hegemonia neoliberal em prol de um novo projeto de sociedade. Localizado no município de Nazaré da Mata no Estado de Pernambuco, o assentamento Pedro Inácio – antigo engenho Camarazal – foi assim denominado após a violenta morte de dois integrantes do movimento. No dia 9 de junho de 1997 o acampamento foi invadido por pistoleiros, encomendados pelo latifúndio do engenho Camarazal, que atiraram contra trabalhadores rurais Sem Terra acampados na área, cinco trabalhadores ficaram feridos, inclusive duas crianças. Pedro Augusto da Silva e Inácio José da Silva, cunhados, foram assassinados depois de terem sido brutalmente torturados. O caso ficou conhecido como o Massacre de Camarazal.

Após o massacre o engenho Camarazal foi desapropriado e o novo assentamento passou a se chamar assentamento Pedro Inácio em homenagem aos dois agricultores que perderam suas vidas para que aquelas terras fossem devolvidas ao povo que nelas cultiva.

Atualmente residem no assentamento, em uma área de 450 hectares, 120 famílias. O modo de produção agrícola predominante é o convencional, sustentado por algumas pessoas mais velhas através de uma fala que parece trazer argumentos do sistema de produção hegemônico do agronegócio, alienante para a realidade da comunidade e do movimento social ao qual pertencem.

O assentamento possui uma escola municipal dentro dos seus limites, escola Dr. Domingos de Abrel, cuja infraestrutura é composta por quatro salas de aula, cozinha, banheiro e uma biblioteca precária, contemplando apenas as séries iniciais do

ensino fundamental I. Seu quadro de funcionários envolve profissionais do próprio assentamento e contratados vindos da cidade. As pedagogas do assentamento possuem a importante função de fazer a inteligibilidade entre o saber da comunidade e o saber da educação formal.

Distanciados por quase vinte anos do período de violência mais explícito, os assentados enfrentam ainda os desafios de implantar um sistema agrícola social e ambiental em sintonia com os princípios do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

As demandas cotidianas inerentes àquele contexto socioambiental e político singular tornam-se rica fonte de educação informal e não-formal para seus integrantes. Toda a conscientização sociopolítica propagada no movimento faz com que exista também um cuidado e atenção dos dirigentes quanto à educação formal da comunidade, para que não exista a assimilação da cultura opressora ou descaracterização do sujeito assentado e nem do movimento social ao qual pertencem, de modo a contribuir com a construção de um projeto social que empodere cultural e politicamente o camponês, ou seja, uma educação do campo que responde as necessidades daquele sujeito promovendo condições para que, o que é possível se concretize.

O contexto rural está fortemente ligado às experiências sociais e econômicas do cultivo da terra. Então uma educação para o campo, como diz Caldart (2004), deve ser proposta a partir das demandas daquele sujeito e do seu contexto e não imposta em forma de uma reprodução mal acabada da educação proposta para o meio urbano, já que se trata de uma outra realidade. Atualmente, a produção agrícola daquela comunidade se dá largamente nos moldes convencionais, o que impacta de forma negativa a sustentabilidade ambiental e social, tornando-se, inclusive, prática alienante frente aos princípios filosóficos do Movimento.

Existe dentro do assentamento Pedro Inácio uma escola pública que abrange o curso fundamental I, onde lecionam uma professora assentada e outra externa à comunidade. A presença da educadora assentada, segundo Valença (2010) tem melhorado o processo de aprendizagem dos educandos, até mesmo por facilitar o trabalho de tradução que deste modo se dá de forma intracultural.

Diante disto, a escola do assentamento poderia atuar como facilitadora para

um diálogo permanente entre a educação formal e a prática agroecológica, através do desenvolvimento de projetos com os educandos junto à comunidade, sob o viés da teoria pós-colonial, sensibilizando os educandos, bem como a comunidade a qual pertencem, da importância desta transição agrícola para a economia local, a saúde dos agricultores e consumidores, bem como para o empoderamento cultural e político dos assentados. E neste processo se concretizariam a justiça cognitiva e a sustentabilidade socioambiental.

DESENVOLVIMENTO

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, nascido na década de 1980, foi formado por trabalhadores que tivessem interesse em lutar pela reforma agrária. Tratava-se de um movimento singular por envolver todos os membros de cada família na luta e no exercício do poder: o idoso, o adolescente, a mulher. Com isso, o campo de reivindicações foi ampliado para além da conquista da posse da terra, mas, por um novo modelo de sociedade, onde se contemple a justiça cognitiva que “caminha de mãos dadas” com a sustentabilidade socioambiental. No programa de luta do MST fica bem claro a importância dada à questão educacional, cultural e socioambiental em seus princípios, como descrito em MST (1995).

Modificar a estrutura da propriedade da terra; subordinar a propriedade da terra à justiça social, às necessidades do povo e aos objetivos da sociedade; garantir que a produção da agropecuária esteja voltada para a segurança alimentar, a eliminação da fome e o desenvolvimento econômico e social dos trabalhadores; apoiar a produção familiar e cooperativada com preços compensadores, crédito e seguro agrícola; levar a agroindústria e a industrialização ao interior do país, buscando o desenvolvimento harmônico das regiões e garantindo geração de empregos especialmente para a juventude; aplicar um programa especial de desenvolvimento para a região do semiárido; desenvolver tecnologias adequadas à realidade, preservando e recuperando os recursos naturais, com um modelo de desenvolvimento agrícola sustentável; buscar um desenvolvimento rural que garanta melhores condições de vida, educação, cultura e lazer para todos. (MST, 1995, p. 28)

Tais princípios quando postos em prática dão longevidade e credibilidade ao movimento, pois agrega valor ético à luta, conquistando o respeito e apoio da sociedade.

Contudo, sabe-se que há a difícil questão da relação de poder existente entre

os latifundiários, os empresários do agronegócio, as grandes redes alimentícias (cujo intuito primeiro seria dar lucro para seus donos e não nutrir a população) e os pequenos produtores agrícolas. Então, falar em modificar a estrutura da propriedade e uso da terra é tocar em questões nevrálgicas que remontam aos senhores de engenhos do Brasil colonial, principalmente na Região Nordeste. Na contemporaneidade, essa figura do senhor de engenho foi substituída pelo empresário do agronegócio e o colonialismo pela colonialidade do poder, como bem coloca Quijano (2009) que seria a maneira como o colonialismo tem se feito presente até os dias atuais, através de uma epistemologia hegemônica e opressora. Este contexto tem impedido que a terra cumpra o seu papel social de prover moradia e suporte para o cultivo dos alimentos para todos, direito este garantido na Constituição brasileira:

Apesar deste direito de acesso a terra ainda não ser realidade plena no país, sabe-se, através do estudo de Guilhoto (2007), que o maior percentual dos alimentos que chegam à mesa dos brasileiros provém do cultivo agrícola familiar. Isto demonstra que existe espaço mercadológico para este tipo de produção e, principalmente para os alimentos produzidos de maneira agroecológica ou orgânica, pela crescente procura destes produtos por parte dos consumidores devido a maior conscientização quanto aos benefícios para a saúde pessoal e ambiental, bem como, a maior publicidade que lhes tem sido concedida pela mídia alternativa e algumas vezes pela mídia hegemônica.

A agricultura praticada no molde agroecológico respeita a capacidade de suporte do meio ambiente, ou seja, cada localidade produz alimentos e absorve dejetos dentro do seu limite natural. O cultivo é feito atentando-se para o tempo cíclico da natureza, conservando-se a biodiversidade local utilizando-se de práticas e saberes tradicionais capazes de preservar a saúde do agricultor e do ambiente. Isto garante também o empoderamento cultural e político dos sujeitos que a praticam, pois os sistemas agroecológicos preservam não apenas a natureza, mas também o patrimônio cultural da comunidade que muitas vezes constituiu-se ao longo de um processo histórico que levaram anos e envolveram gerações. Para as comunidades rurais, o território, muitas vezes conquistado de forma árdua, é mais do que objeto de produção econômica, é parte integrante da história de vida de cada camponês e camponesa. A natureza, cujo ciclo biológico acompanha os dias da existência de cada produtor rural,

que se perpetua em seus descendentes e que um dia acompanharam os seus antepassados, é motivo de respeito e cuidados. Este patrimônio consiste de saberes e práticas adaptadas àquela realidade socioambiental singular e por isso é capaz de promover a sustentabilidade.

Apesar de todas as vantagens que a produção agroecológica parece oferecer, a realidade constatada no estudo de caso realizado no assentamento Pedro Inácio pelos alunos do curso de Gestão Ambiental (2014) do IFPE mostrou que cerca de 90% da produção agrícola realizada no assentamento segue os moldes convencionais de produção. Quando se pratica este tipo de agricultura desrespeitam-se os ciclos da natureza e da finitude da produção.

Esta escolha do oprimido em reproduzir uma prática do opressor descaracteriza-o, mas deixa claro que toda transmissão de conhecimento tem uma finalidade. Como descrito por Grosfoguel:

...todo o conhecimento se situa, epistemicamente, ou no lado dominante, ou no lado subalterno das relações de poder, e isto tem a ver com a geopolítica e a corpo-política do conhecimento. A neutralidade e a objetividade desinserida e não-situada da egopolítica do conhecimento é um mito ocidental. (GROSFOGUEL, 2009, p. 387)

Isto pode ser uma educação opressora, como esclarece Paulo Freire:

Como o conceito de dominação, que se encontra tão frequentemente no âmago da concepção da educação tradicional, e como esta, em vez de libertar o homem, escraviza-o, reduz-lo a coisa, manipula-o, não permitindo que ele se afirme como pessoa, que atue como sujeito, que seja ator da história e se realize nesta ação fazendo-se verdadeiramente homem. (FREIRE, 1977, p.13)

A educação ambiental nos moldes pós-colonial teria um caráter libertário, pois ao visibilizar e validar política e culturalmente os agricultores assentados empodera-os.

A valorização da educação formal dos seus integrantes desde o princípio foi uma das características do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Não se tratava de qualquer tipo de educação, mas sim de uma educação pautada na realidade e necessidades camponesas e que conduzissem a um futuro real e não utópico de

possibilidades. Tendo em vista esse caráter interventivo na realidade, os materiais didáticos bem como suas práticas pedagógicas passam pelo crivo dos integrantes do movimento sendo refutado o que possa denegrir ou desvalorizar a comunidade rural ou o MST. Este modelo de escola é reforçado nas palavras de Arenhart:

“A escola, na perspectiva defendida pelo MST, está diretamente ligada à comunidade e serve a ela. Desse modo, a relação da escola com a comunidade deve ser, necessariamente, orgânica, pois o sentido dela existir é fundamentalmente justificado quando permite que as pessoas se vejam no mundo ao qual pertencem, compreendam sua realidade objetiva, ajudando a pensar seus problemas concretos, para que com base nessa reflexão, ação e interação os sujeitos tenham as ferramentas para situar-se e compreender as relações entre sua vida, sua família, sua comunidade e o contexto global em que também estão situados” (ARENHART, 2007, p.93-94).

Em meio às mudanças possíveis e as necessidades imediatas, as escolas nos assentamentos devem ser sim, um lugar de negociações, tolerância e mediações pedagógicas. Porém a educação ambiental não pode ser neutra, tem que assumir-se como um exercício político capaz de propiciar mudanças de fato, realizando desta forma a justiça cognitiva, descrita muito bem nas palavras de Meneses (2009)

A justiça cognitiva, enquanto nova gramática global, contrahegemônica, reclama, acima de tudo, a urgência da visibilidade de outras formas de conhecer e experimentar o mundo, especialmente dos saberes marginalizados e subalternizados. (MENESES, 2009, p.236).

Ao visibilizar e validar os saberes tradicionais agroecológico e o saber dos educandos e educadores através da sociologia das ausências, amplia-se o tempo presente. Ao mesmo tempo, empregando-se a sociologia das emergências reduz-se o futuro ao que é realizável, cedendo lugar para um presente mais amplo. Ampliando-se o presente percebe-se e se valida, através da razão cosmopolita, a variedade de saberes, denominando este procedimento de ecologia de saberes. Neste reconhecimento de outros saberes é que é realizada a justiça cognitiva, que é pré-requisito e ao mesmo tempo resultado da justiça social.

A educação que num passado recente foi oferecida aos camponeses no território brasileiro era de qualidade bem inferior àquela dispensada aos cidadãos urbanos, tanto em estrutura, material didático, quanto na qualidade da preparação

pedagógica do corpo de professores. Tinha-se o pensamento preconceituoso de que as pessoas do mundo rural não precisavam de muito estudo. Por outro lado, para o estudante campesino era desestimulante receber informações que em geral não validavam a sua realidade, imposta pela ciência colonial hegemônica através de uma educação recebida “pré-fabricada” para o campo. Comungamos da importância de uma educação libertadora para os camponeses, aquela que é desenvolvida a partir da realidade, necessidades e possibilidades do campo e de cada comunidade em particular, ou seja, num movimento horizontalizado de respeito e escuta do Outro. Caldart (2004) descreve a ampliação que o conceito de escola adquire para se adaptar a realidade do MST:

O [...] sentido da ampliação do conceito de escola está na progressiva compreensão de que ela deve ser vista não apenas como um lugar de aprender a ler, a escrever e a contar, mas também de formação dos sem-terra como trabalhadores, como militantes, como cidadãos, como sujeitos. Para que isso aconteça, então, é preciso estabelecer vínculos mais concretos da escola com as demais experiências educativas presentes no cotidiano do Movimento: lutas, organização, produção, mística..., e compreender também que uma proposta pedagógica de escola do MST não pode ficar restrita às questões do ensino, mas precisa ficar atenta a todas as dimensões que constituem o seu ambiente educativo. (CALDART, 2004, p.272).

A questão agroecológica quando tratada na sala de aula pode oferecer rico e estimulante material didático interdisciplinar e reforçar a percepção identitária do educando instigando-o a aprender e ao mesmo tempo sensibilizando-o quanto a importância desta prática para a autonomia da comunidade. Esta autonomia é trazida nas palavras de Brasileiro:

A agricultura familiar desenvolvida a partir dos princípios agroecológicos é perpassada por um conjunto de conhecimentos técnicos, práticas e saberes que surtem efeito no processo de conservação ambiental. Essa prática permite ao agricultor e à comunidade rural um vínculo direto com sua história e tradições culturais, além de transmitir seu “saber fazer e saber ser” para outras pessoas, pois o consumidor que adquire o produto está também consumindo a cultura local, já que as mercadorias traduzem parte da herança cultural da comunidade ou da região. (BRASILEIRO, 2012, p.87)

Este pertencimento dá força política aos sujeitos e autonomia para barganhar numa relação horizontal quaisquer impasses. Santos (2006) acrescenta que:

Os espaços não- formais de educação, principalmente aqueles relacionados com as atividades produtivas no assentamento, possibilitam a organização comunitária e nesta a revisão de valores construídos historicamente no contexto de outras experiências de trabalho vividas pelos assentados (SANTOS, 2006, p.50)

Para que toda essa riqueza de experiências sociais vividas nos movimentos sociais não seja desperdiçada é preciso que sejam aplicadas as teorias pós-coloniais para a reinvenção de uma nova emancipação social, que na verdade trata-se de pós-colonialismos.

O termo colonialismos vem no plural pelo entendimento, como bem notou Valença (2014), de que existiram diversas formas de opressão e diversos opressores quando das relações colonialistas e imperialistas. Diversos também o são as culturas e geografias dos oprimidos, então a forma de resistência e emancipação social será diversa (pós-colonialistas), porém norteadas por uma maneira de pensar o mundo a partir de uma racionalidade Cosmopolita.

Neste intuito de reinventar a emancipação social, Oliveira (2008) acrescenta que

Pensar o fazer pedagógico emancipatório é pensar na possibilidade de desenvolvimento da autonomia intelectual e social dos sujeitos individuais e coletivos no processo educativo. (OLIVEIRA, 2008, p.101).

Segundo Benzaquen (2016), o Pós-colonialismo é um campo de reflexão que procura escutar aqueles que foram oprimidos, valorizando narrativas outras que não a narrativa totalizadora eurocêntrica e nesse sentido deve ocorrer a desconstrução e reconstrução de maneiras de ver e interpretar a sociedade. O pós-colonialismo representa a razão Cosmopolita capaz de abarcar a riqueza de experiências sociais existentes. Para que as experiências sociais não sejam desperdiçadas, Santos (2006) propõe a aplicação da Sociologia das Ausências, Sociologia das Emergências e o Processo de Tradução. A Sociologia das Ausências funciona ampliando as experiências sociais no presente ao visibilizá-las enquanto que a Sociologia das Emergências contrai o futuro por verificar-lhe o que é possível que não necessite sacrificar o presente. O processo de tradução torna inteligível o diálogo entre as diversas práticas e saberes.

Esta inteligibilidade entre os saberes torna possível a desconstrução de ideias preconcebidas e distorcidas a respeito do sujeito campesino, e a construção de uma sociedade mais equânime, onde as famílias rurais reocupem e sejam valorizadas no seu importante papel social de produtora do alimento que sustenta a vida humana. No caso específico do Assentamento Pedro Inácio, que se localiza na Mata Norte do Estado de Pernambuco, suas características geográficas e climáticas são inclusive favoráveis para este cultivo, pois se trata de um local plano, de clima ameno e propício para cultivo agroecológico e localiza-se próximo a vias para o escoamento da produção excedente. Isto demonstra que os impasses para a transição não se encontram nestas variáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A forma como nos relacionamos com o lugar onde vivemos, quando necessário, pode ser reformulada através de saberes e práticas visibilizadas e validadas por uma racionalidade pós-colonial e seus instrumentos, quais sejam: a sociologia das ausências, sociologia das emergências e o processo de tradução. Alguns assentados ainda reproduzem práticas justificáveis apenas por uma razão indolente incutidas pelo opressor, apesar dos princípios econômicos, sociais, ambientais e epistemológicos do MST se identificarem com o pós-colonialismo. Isto tem levado a que a produção agrícola no assentamento Pedro Inácio, em sua maioria, seja praticada no molde convencional. Existe a consciência do entrave da relação de poder latifundiário que permeia a transição para um cultivo agroecológico. Com base nesta análise bibliográfica, entretanto, pode-se lançar a hipótese, a ser confirmada em uma pesquisa posterior, de que o emprego da tradução inter- e intracultural, da sociologia das ausências e da sociologia das emergências sob a supervisão das educadoras da escola do assentamento através de projetos educacionais contínuos desenvolvidos com os educandos junto à comunidade assentada pode levar à transformação social daquela comunidade em forma de justiça cognitiva e sustentabilidade socioambiental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENHART, D. **Infância, Educação e MST**: quando as crianças ocupam a cena. Chapecó: Argos, 2007.

BENZAQUEN, Júlia. **Reinvenção da emancipação a partir de uma proposta local.**

Disponível em:

<http://www.universidadepopular.org/media/artigos/proposta_local.pdf>. Acesso em: 25/fev/2016.

BRASILEIRO, Robson Soares. **A constituição de territórios-rede através de processos de re-existência da agricultura familiar na Mata Sul de Pernambuco.** 2012. 198f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do movimento Sem Terra.** 3ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 18ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GROSGOUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul.** Coimbra: Edições Almedina, SA, 2009. p. 383-417.

GUILHOTO, Joaquim José Martins. et al. **PIB da Agricultura Familiar.** Brasília: MDA, 2007.

MENESES, Maria Paula. Justiça Cognitiva. In: CATTANI, Antonio; LAVILLE, Jean-Louis; GAIGER, Luiz Inácio; HESPANHA, Pedro. (orgs.), **Dicionário Internacional da Outra Economia.** Coimbra: Almedina, p. 231-236, 2009.

MST - MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Programa de Reforma Agrária. **Caderno de formação**, nº 23. São Paulo. 1995.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Boaventura & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do sul.** Coimbra: Edições Almedina, SA,

2009. p. 74-117..

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, p. 324, 2006.

Valença, Marcos Moraes. Sem Terra-Pedagogas intervindo na escola pública: uma reflexão sobre a tradução. **O Cabo dos Trabalhos**, nº 4, p. 1-13, 2010. Disponível em: <http://cabodostrabalhos.ces.uc.pt/pdf/25_Marcos_Moraes_Valenca.pdf>. Acesso em: 23/março/2016.

Valença, Marcos Moraes. **Ecologia de saberes e justiça cognitiva**: o movimento dos trabalhadores sem terra e a universidade pública brasileira: um caso de tradução? 2014. 311f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra. 2014.