

**Dissertação de Mestrado**

**A FORMAÇÃO EM AGROECOLOGIA NO MST/SC: um olhar  
sobre os egressos do curso técnico da Escola 25 de Maio de  
Fraiburgo - SC**

**MATHEUS FERNANDO MOHR**

**MATHEUS FERNANDO MOHR**

# **A FORMAÇÃO EM AGROECOLOGIA NO MST/SC: um olhar sobre os egressos do curso técnico da Escola 25 de Maio de Fraiburgo - SC**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas do Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal de Santa Catarina em cumprimento ao requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Agroecossistemas, área de concentração “Desenvolvimento Rural e Sociedade”, linha de pesquisa “A Questão Fundiária no Brasil”, sob a orientação do Professor Doutor Clarilton Edzard Davoine Cardoso Ribas e co-orientação da Professora Doutora Sandra Luciana Dalmagro.

**Florianópolis  
2014**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Mohr, Matheus Fernando

A Formação em Agroecologia no MST/SC : um olhar sobre os egressos do curso técnico da Escola 25 de maio de Fraiburgo - SC / Matheus Fernando Mohr ; orientador, Clarilton Edzard Davoine Cardoso Ribas ; coorientadora, Sandra Luciana Dalmagro. - Florianópolis, SC, 2014. 139 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Agrárias. Programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas.

Inclui referências

1. Agroecossistemas. 2. Agroecologia. 3. Educação. 4. Movimento Sem Terra. 5. Luta Social. I. Ribas, Clarilton Edzard Davoine Cardoso . II. Dalmagro, Sandra Luciana. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas. IV. Título.

**“A Formação em Agroecologia no MST/SC:  
um olhar sobre os egressos do curso técnico da Escola  
25 de Maio de Fraiburgo - SC”**

**Por**

**MATHEUS FERNANDO MOHR**

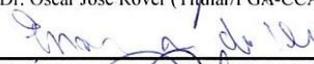
Dissertação julgada adequada, em 29 de agosto de 2014, e aprovada em sua forma final, pelo Orientador e Membros da Banca Examinadora, para obtenção do título de Mestre em Agroecossistemas. Área de Concentração Desenvolvimento Rural e Desempenho Ambiental, no Programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas, Centro de Ciências Agrárias/UFSC.

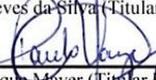
  
Prof. Dr. Ademir Antonio Cazella (Coordenador do Programa)

**Banca Examinadora:**

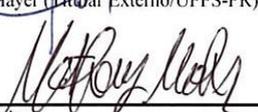
  
Dr. Clarilton Edzard Davoine Cardoso Ribas, (Presidente /Orientador)

  
Dr. Oscar José Rover (Titular/PGA-CCA)

  
Dr. Emerson Neves da Silva (Titular Externo/UFFS-RS)

  
Dr. Paulo Henrique Mayer (Titular Externo/UFFS-PR)

**Candidato ao título:**

  
Matheus Fernando Mohr

Florianópolis, 29 de agosto de 2014

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de um esforço individual com sabor de coletividade!

Sistematizar individualmente um processo histórico, construído e vivenciado por muitos, se traduz numa dura tarefa. Entretanto ao procurar relacionar as múltiplas determinações que conformaram esta experiência educativa, resultado dos esforços comunitários ao longo do tempo, acabou transformando-se num exercício prazeroso, permeado por lembranças onde se misturam sentimentos de alegria, ansiedade e muita saudade.

Agradecer, portanto, é lembrar-se daqueles que contribuíram, a seu modo, com todas as suas forças para com a criação deste curso, objeto de estudo deste trabalho.

São muitos estes sujeitos e organizações... espero ser o mais justo possível na tentativa de explicitar esta diversidade! Vamos lá:

Ao MST, por me ensinar a lutar por um mundo sem diferenças, onde a terra possa, talvez um dia, ser retirada da prisão em que se encontra, esfomeada que está de trabalhadores, que lá cada vez menos existem...

Ao povo dos assentamentos da Reforma Agrária do Estado de Santa Catarina, valorosos lutadores em busca de melhores condições de vida.

À Escola 25 de Maio de Fraiburgo-SC, espaço de construção de uma proposta de educação transformadora e permanente.

Ao coletivo de educadores da escola, construtores incansáveis desta tarefa de educar e se educarem. Obrigado por cada minuto do convívio que tive com vocês nos 12 anos em que residi na escola!

A todos os educandos e educandas da escola, particularmente aos egressos do curso técnico em agroecologia. Que sigam firmes na construção da agroecologia mundo afora!

Ao PRONERA, UFSC (CED e CCA), INCRA, MST/SC, IFC Campus Rio do Sul e SED/SC, instituições que acreditaram nas parcerias postas em prática.

Ao Programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas por me possibilitar compartilhar de diferentes saberes.

Aos coordenadores do PPGA, Professores Luiz Carlos Pinheiro Machado Filho, Ademir Antonio Cazella e Maria José Hötzel e aos demais professores do Programa.

Aos membros da Banca, Professor Oscar José Rover (UFSC/CCA), Paulo Mayer (UFFS/Campus Laranjeiras do Sul), Êmerson Neves da Silva (UFFS/Campus Erechim), obrigado pela leitura e respectivas sugestões relacionadas ao trabalho.

Agradecimento especial à Coorientadora, Professora Sandra Luciana Dalmagro (UFSC/CED), pela atenção e carinho despendido em muitos dos momentos em que conversamos principalmente aqueles em que me sentia mais confuso e não sabia muito por aonde ir... obrigado, Companheira!

Ao Professor Clarilton Edzard Davoine Cardoso Ribas (UFSC/CCA), por acreditar na possibilidade e assumir a orientação deste trabalho, já quase ao final do primeiro ano do mestrado. Grato, Companheiro!

À Marlene, responsável pela secretaria do curso, sempre disponível, alegre e pronta a solucionar as diferentes questões que por nós eram constantemente levadas.

À equipe do Laboratório de Educação do Campo e Estudos da Reforma Agrária – LECERA/CCA/UFSC, que se mostraram sempre prestativos e dispostos a dialogar em vista de alavancar minha pesquisa. Grato a todos vocês!

Aos colegas do mestrado, neste tempo de conhecer mais! Meu muito obrigado pela convivência amigável, as prosas e as amizades construídas!

Aos colegas professores da Universidade Federal da Fronteira Sul-Campus Erechim/RS, em especial aos membros do Colegiado de Licenciatura em Educação do Campo, pelas trocas possibilitadas.

Aos meus pais, Lauro e Lourdes, e aos irmãos, Fernanda e Fabrício, por me incentivarem a seguir adiante, sempre!

Para meus sogros Hugo e Erica e a cunhada Verônica, pelo acolhimento quando do início das aulas, também pela força e atenção disponibilizadas ao longo do tempo dos estudos.

Às filhas queridas, Ana Lúcia e Ana Flávia, principalmente pelos momentos (muitos) em que escutavam/dialogavam sobre minhas indagações, ansiedades e planos referentes à escrita! Quantas forças me deram...

À minha companheira de lutas, sonhos e alegrias! Naira, obrigado por se importar cotidianamente em vista da construção do meu (nosso) conhecimento! Juntos, no estudo e no trabalho, estes mais de 20 anos têm sido uma experiência gratificante... sigamos em frente!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela bolsa que me foi concedida durante todo o tempo do mestrado.



“Em memória de meu padrinho e avô materno LEONELLO MASSOTTI, por propiciar ao longo de minha vida uma diversidade de diálogos e ensinamentos que permitiram um aperfeiçoamento do meu olhar sobre as necessidades de uma produção agroecológica, além de incentivar, sempre orgulhoso, minhas lutas cotidianas em vista da democratização da terra...”.



## RESUMO

Este trabalho tem como foco de análise a formação em agroecologia da Escola 25 de Maio, localizada no município de Fraiburgo SC e situada no contexto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. Por meio da investigação procurou-se levantar questões relacionadas aos limites e potencialidades de desenvolver a produção agroecológica nos assentamentos, a partir da atuação dos técnicos formados no período compreendido entre os anos de 2008 a 2011. No decorrer do estudo busca compreender os elementos constitutivos da formação deste movimento social, produto da configuração historicamente constituída sobre a questão agrária brasileira. Em seguida, procura situar o cenário de lutas pela educação e de forma mais particular a inserção da agroecologia como possibilidade de formação crítica no interior dos assentamentos. Neste sentido, procurou realizar um aprofundamento em torno das contradições no modo convencional de produção de alimentos, baseado em *commodities* para exportação e das possibilidades de expansão da agroecologia a partir de processos educacionais. Observando o contexto atual o trabalho problematiza as seguintes questões: Considerando que os ingressantes no curso são oriundos dos assentamentos de Santa Catarina, depois de formados retornarão aos seus locais de origem para desenvolverem conhecimentos adquiridos na escola? Quantos dos egressos tornam-se agentes capazes de empreender mudanças qualitativas nos assentamentos? Ao analisarmos quantitativamente os dados dos egressos percebemos que, em sua grande maioria, não retornaram as suas comunidades de origem. Desta forma, refinamos a observação nos debruçando sobre aqueles que de alguma forma estão nos assentamentos, surgindo assim novas questões: Qual o perfil dos técnicos formados na escola? A formação acontecida pelo curso oferece condições objetivas de potencializar a produção limpa de alimentos? E, por fim, uma questão mais abrangente: Em que medida é possível elaborar uma alternativa no campo da agroecologia pensando em construir um novo modelo que contraponha a agricultura industrial, forma hegemônica de produção contemporânea e seus efeitos ambientais e sociais? Ao finalizar o estudo identificamos aspectos positivos do curso como a formação de uma consciência crítica do mundo, exercício da coletividade e solidariedade, sem contar a possibilidade de acesso à educação e inserção no mundo do trabalho. Identificamos, igualmente, dificuldades para o desenvolvimento da agroecologia, que requer a combinação de muitos outros fatores, para além da formação escolar.

**Palavras-chave:** Agroecologia; Educação; Movimento Sem Terra; Luta Social.

## ABSTRACT

The present work focuses on the analysis of agroecology education from "The 25 de Maio School", located in the city of Fraiburgo, SC in the context of MST - Movimento Sem Terra (Landless Rural Workers' Movement in Brazil). We sought to raise questions related to the limits and potentiality of developing agroecological production in rural settlements, performed by trained technicians graduated during the period between 2008 to 2011. This study aims to understand the constituent elements for the establishment of this social movement, resulting from the historically developed configuration of the Brazilian agrarian issue. Subsequently, we sought to set the struggle scenario for education, and principally, the inclusion of agroecology as a possibility for critical training within rural settlements. In this sense, this study attempted to enhance the contradictions regarding the conventional way of producing food, based on commodities for export, and the expansion of possibilities of agroecology through educational training. Looking through the current context, this work discusses the following issues: Considering that the students of this course are from rural settlements from Santa Catarina, once graduated, will they return to their places of origin to develop the knowledge acquired in school? How many of the graduates become capable of undertaking qualitative changes in the settlements? By analyzing quantitative data of the graduates, we noticed that most of them have not returned to their home communities. Thus, we refined the study by focusing on those graduates that were somehow still in the settlements, thus resulting in new questions: What is the profile of the technicians trained in the school? Does the knowledge acquired from the training in question offer proper conditions to enhance clean food production? Finally, a more comprehensive question: To what extent is it possible to develop an alternative in the field of agroecology thinking to establish a new model that opposes the present industrial agriculture model, which as we know, is a hegemonic form of contemporary production and has its environmental and social effects? At the end of the study, we identified positive aspects of the training, such as the formation of a more critical consciousness regarding the world, the practice of collectivity and solidarity, besides the possibility of access to education and inclusion in the labor market. We have also identified difficulties in the development of agroecology, which requires a combination of many other factors, apart from education.

**Keywords:** Agroecology; Education; Landless Rural Workers Movement; social struggle.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABA – Associação Brasileira de Agroecologia  
ABE - Associação Brasileira de Educação  
ANA – Articulação Nacional de Agroecologia  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CED/UFSC - Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina  
CEDUP - Centro de Educação Profissional  
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica  
CRE - Coordenadoria Regional de Educação  
CREA – Conselho Regional de Engenharia Agrônoma  
CONCRAB - Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil  
CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura.  
COOPERCONTESTADO - Cooperativa da Região do Contestado  
CPT - Comissão Pastoral da Terra  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
EAFRS - Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul  
EFA,s - Escolas Família Agrícola  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
ENERA- Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária  
EMIEP - Ensino Médio Integrado a Educação Profissional  
ENFF - Escola Nacional Florestan Fernandes  
FUNDEP - Fundação de Desenvolvimento Educação e Pesquisa da Região Celeiro  
GERED - Gerência Regional de Educação  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.  
IEJC - Instituto de Educação Josué de Castro  
IFC - Instituto Federal Catarinense  
IFET- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens  
MCP - Movimento de Cultura Popular  
MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário  
MEC - Ministério da Educação e Cultura.  
MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores  
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
ONG - Organização Não-Governamental.  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PCB - Partido Comunista Brasileiro  
PDC - Permacultura, Design e Consultoria  
PIB - Produto Interno Bruto  
PNERA - Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo  
PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar.  
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
SCA - Sistema Cooperativista dos Assentados.  
SEDADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SED/SC - Secretaria de Estado da Educação  
SPCMA- Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente  
TC - Tempo Comunidade  
TAC- Técnico em Administração Cooperativista.  
TE - Tempo Escola  
TFP - Tradição, Família e Propriedade  
UDR - União Democrática Ruralista  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina  
UNB - Universidade de Brasília  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância  
USAID - United States Agency for International Development

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Mapa demonstrativo dos municípios de origem dos alunos.....	100
---	-----



## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> - Matriz Curricular Educação Profissional em Alternância da <b>Turma 1 (2005)</b> e <b>Turma 3 (2008)</b> - 6 Etapas (três anos) – Convênio: INCRA/PRONERA/MST/CED - UFSC.....	85
<b>QUADRO 2</b> - Matriz Curricular Educação Profissional em Alternância da <b>Turma 2 (2006)</b> - 6 Etapas (três anos) - Convênio: IFC Rio do Sul e MST.....	90
<b>QUADRO 3</b> - Matriz Curricular Educação Profissional em Alternância - <b>Turma 4 (2009)</b> – 6 Etapas (três anos)-Convênio:SED-SC e MST.....	95
<b>QUADRO 4</b> - Matrícula Inicial e Egressos do curso técnico, por Turma e Gênero.....	97
<b>QUADRO 5</b> - Composição das turmas por local de origem considerando apenas alunos concluintes.....	99
<b>QUADRO 6</b> - Ocupação Profissional dos Egressos por Turma.....	102



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	21
<b>CAPÍTULO 1- O CAMPO BRASILEIRO</b> .....	27
1.1 A questão agrária e o campesinato .....	27
1.2 A luta pela terra no Brasil e o MST .....	36
<b>CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO E AGROECOLOGIA NO CONTEXTO DO MST</b> .....	43
2.1 A luta do MST por uma Educação do Campo .....	44
2.2. Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação no MST .....	55
2.3 A Agroecologia no MST .....	61
<b>CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO TÉCNICA EM AGROECOLOGIA...</b> .....	73
3.1. A criação do Curso Técnico em Agroecologia na Escola 25 de Maio .....	25 73
3.2 O Currículo em Agroecologia .....	84
3.3. Os Técnicos em Agroecologia: desafios e possibilidades ...	97
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	115
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	119
<b>APÊNDICES</b> .....	129
Apêndice A - Questionário aos dirigentes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Estado de Santa Catarina.	131
Apêndice B - Questionário aos educadores do curso técnico em agroecologia da Escola 25 de Maio de Fraiburgo – SC.....	133
Apêndice C - Questionário aos egressos do curso técnico em agroecologia da Escola 25 de Maio de Fraiburgo – SC.....	135



## INTRODUÇÃO

O curso de Ensino Médio Técnico em Agroecologia oferecido pela Escola de Educação Básica 25 de Maio, no município de Fraiburgo – SC iniciou no ano de 2005. A mesma está localizada em área de assentamentos da reforma agrária, sendo a primeira experiência de um curso de agroecologia na Rede Pública de Educação do Estado de Santa Catarina.

Este curso nasceu devido à necessidade de acampados da Reforma Agrária em ampliar o nível de escolarização dos seus participantes, além de propiciar uma formação relacionada à produção agrícola embasada nos princípios da agroecologia ao público assentado nas áreas reformadas do Estado. A opção pela agroecologia se deu principalmente ao fato de que apresentaria melhor correspondência com a pequena propriedade, possibilitando e aperfeiçoando os processos relativos à geração de renda com menor custo de produção e, conseqüentemente, contribuindo para o fortalecimento da capacidade de permanência dos sujeitos na terra.

O histórico aprofundado das questões ligadas à produção agroecológica nos Assentamentos de Reforma Agrária, atravessam o tempo de 12 anos de minha experiência profissional na Escola 25 de Maio, seja na condição de educador, participante da criação e constituição do curso e, após, como um de seus coordenadores.

Este curso foi instituído, principalmente, a partir de três momentos distintos que se complementaram, sendo: O 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), acontecido no ano de 1997, em Brasília - DF; a 1ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, ocorrido no ano de 1998, em Luziânia - GO e o 4º Congresso Nacional do MST, realizado no ano de 2000, em Brasília-DF. O Congresso foi como que um balizador da intencionalidade em aprofundar a agroecologia, tanto conceitual, como experimental.

A partir destes acontecimentos ocorre uma multiplicação dos debates, reuniões, seminários e outros, que trazem a agroecologia, enquanto uma das estratégias que pudesse articular os diferentes desafios enfrentados junto aos processos vivenciados na agricultura, em vista da superação dos limites encontrados.

Diante desta questão, inúmeras experiências são constituídas a partir das condições materiais existentes, dentre elas os cursos técnicos em agroecologia, muitos destes surgidos por meio de programas e

convênios, como é o caso do curso analisado.

Assim, em relação às três primeiras turmas do curso da escola em Fraiburgo, os componentes curriculares da formação profissional aconteceram a partir de convênios realizados entre entidades parceiras, sendo as turmas 1(2005) e 3(2008) assistidas pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Já, a turma 2 (2006), teve como parceiros a Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul - SC (EAFRS), atualmente designado Instituto Federal Catarinense (IFC) e o MST. No ano de 2009 a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina assume integralmente o curso, sendo que a mesma já certificava os estudantes em relação aos componentes curriculares da base nacional do ensino médio, concomitante à formação profissional acima referida.

Todas as quatro turmas aconteceram sob o método da alternância (tempo escola e tempo comunidade), tendo sido realizadas pelo menos uma visita de acompanhamento pedagógico em cada um dos três anos do curso ao conjunto dos estudantes, nos seus respectivos locais de origem. O foco de interesse destas visitas que aconteciam durante o tempo comunidade era observar e problematizar em que medida cada um dos estudantes proporcionava, na prática, modificações substanciais no modelo de produção por eles vivenciado, construindo processos produtivos agroecológicos locais e/ou regionais, tendo como base um mapa da unidade de produção familiar, individual ou coletivizada, construído e reformulado em cada tempo escola. Ainda, se almejava compreender com maior profundidade as múltiplas determinações existentes que se traduziam enquanto dificuldades para este intento.

Durante este tempo formativo e de relação intensa com as diferentes organizações, educandos, educadores, lideranças, pais de educandos e comunidade em geral. Portanto, um período de vivência acentuada durante o processo de formação, desejava poder averiguar onde e quantos dos técnicos em agroecologia formados, possivelmente estariam produzindo e reproduzindo suas existências nas unidades de produção familiar, na assistência técnica, nas cooperativas e associações ou, ainda, dando continuidade aos estudos ligados à formação agroecológica.

Ao considerarmos que, já se tinha um panorama de quem eram e de onde vinham estes jovens e tendo partilhado das questões técnicas, políticas e pedagógicas referentes à construção do curso e da

organização de cada turma, sentimos a necessidade em buscar informações sobre este quantitativo e submetê-lo qualitativamente através do cruzamento entre o processo de formação vivenciado e o exercício profissional ligado à agroecologia, entre egressos do curso.

Nos últimos dez anos, muitos são os estudos existentes e que procuram problematizar as questões que envolvem a relação trabalho e educação no contexto dos assentamentos da reforma agrária. Sendo assim, este trabalho procura compreender os limites e potencialidades relativas aos processos produtivos agroecológicos nos diferentes espaços dos sujeitos envolvidos, conjugando com a atualidade da questão agrária e educacional, principalmente aquela desenvolvida no campo.

De modo a empreender este estudo, realizamos uma análise qualitativa a partir da pesquisa de campo bibliográfica e documental. Na pesquisa de campo consideramos uma amostragem que compreende quatro turmas de egressos, lideranças do MST e educadores da escola.

Em relação às turmas de educandos houve um total de 161 matrículas, sendo 105 do sexo masculino e 56 do feminino. Deste total, 59 estudantes completaram apenas o ensino médio. Portanto, entre as turmas de 2005 e 2008, 103 estudantes concluíram o curso técnico em agroecologia, 70 do sexo masculino e 33 do feminino. Como estratégia metodológica inicial procuramos conhecer o destino destes 103 egressos, nesta empreitada localizamos alguns, outros tivemos notícias por meio das redes sociais que os mesmos participam. Buscamos nesta análise contemplar os que estivessem em atividades diretamente ligadas com a discussão e disseminação da agroecologia, levando em conta uma representatividade relacionada aos anos de formatura das diferentes turmas, gênero e região de atuação. Do universo de 103, selecionamos um grupo de oito, todos atuando em área de assentamento da reforma agrária do Estado de Santa Catarina. Quatro deles concluíram o curso no ano de 2008, um em 2009, outro no ano de 2010 e dois em 2011. No momento do levantamento de dados, estes se encontravam nas seguintes atividades: seis egressos na equipe de assistência técnica do MST/SC em diferentes regiões, um deles atuando como educador de escola de assentamento e outro, na unidade de produção da família assentada.

Quanto aos educadores da escola, estivemos presencialmente em três momentos distintos: 26 a 29 de Novembro de 2012, 17 a 21 de Setembro de 2013 e por último de 24 a 26 de Maio de 2014. Priorizamos nestes três períodos, buscar depoimentos presenciais dentre seis diferentes sujeitos envolvidos com a coletividade escolar, contemplando as seguintes representatividades: direção escolar, coordenação de curso técnico, coordenação das unidades de produção agroecológica,

coordenação pedagógica, coordenação de estágio e um membro do coletivo ligado especificamente à formação técnica em agroecologia.

Finalmente, contemplamos dois representantes da direção estadual do MST sendo: um da coordenação estadual do setor de produção, cooperação e meio ambiente, do qual obtivemos os dados por correio eletrônico. Quanto ao outro, representa o setor de educação, do qual obtivemos os dados presencialmente.

A coleta dos dados referente aos egressos aconteceu em dois momentos: O primeiro, entre os meses de março e outubro de 2013, com finalidade apenas em estar verificando o local onde os egressos se encontravam e as atividades que estavam desenvolvendo. O segundo ocorreu entre os meses de fevereiro e maio de 2014, onde então pudemos direcionar um questionário referente à coleta de dados para um determinado grupo, ou seja, apenas àqueles que desenvolviam atividades ligadas à agroecologia nos assentamentos do MST. Ambos os momentos da coleta se deram tanto presencialmente como intermediados por correio eletrônico.

Em relação à pesquisa bibliográfica selecionamos textos que tratam do modo de produção contemporâneo na agricultura, questão e reforma agrárias e da luta pela terra no Brasil, história da educação, agroecologia e educação do campo. Além disso, utilizamos materiais publicados pelo MST, de cunho organizativo, político e metodológico e ainda, outros estudos de diferentes autores que tratam sobre as experiências relacionadas à educação e produção no movimento.

Realizamos pesquisa documental nos arquivos da escola, tais como registro de atas do conselho comunitário escolar e da associação de pais e professores. Ainda, obtivemos inúmeros dados referentes ao processo pedagógico vivenciado, grades curriculares e demais registros da organicidade interna de cada uma das turmas.

Como recurso complementar, utilizamos da observação participante, tendo em vista nossa vivência no coletivo escolar durante doze anos e enquanto participante do setor estadual de educação do MST/SC por mais de dez anos.

Enfim, organizamos este trabalho em três capítulos. A centralidade do capítulo 1 é um estudo sobre o campo brasileiro e o surgimento dos assentamentos de reforma agrária, onde procuramos tratar sobre os modelos de desenvolvimento instaurados no País, desde o escravismo colonial até o nacional desenvolvimento dependente, à luz das transformações ocorridas na agricultura sob o modo de produção do capital na contemporaneidade. O intuito desta análise histórica é procurar perceber as razões do surgimento do MST e de sua consequente

luta pela terra, da necessidade de escolarização dos integrantes, ligados a este movimento social que propõe a agroecologia uma estratégia a fim de constituir territorialidade dos sujeitos, a partir de uma proposta formativa.

No capítulo 2, abordamos elementos sobre o surgimento do debate por uma educação do campo que, neste caso, se traduz como impulsora da formação técnica em agroecologia vivenciada no curso ofertado pela Escola 25 de Maio, discorrendo sobre os limites e possibilidades referentes à construção de uma proposta de educação na esfera dos direitos, aos sujeitos assentados. Também versamos os referenciais teóricos que dão sustentação pedagógica e metodológica aos cursos do MST. Por fim, discorreremos sobre o processo de afirmação da agroecologia, enquanto uma das estratégias de formação no sentido de fortalecer a organização política social e econômica dos assentamentos.

No capítulo 3, focamos na especificidade do curso técnico ofertado pela escola, procurando perceber as múltiplas determinações que conformam aquela realidade, relacionadas à construção da agroecologia. A partir da análise dos dados buscamos discutir e problematizar a inserção dos sujeitos egressos no mundo do trabalho, primordialmente daqueles envolvidos em espaços e atividades ligadas à disseminação da agroecologia, objeto central deste estudo. Embora a delimitação do território focado, enquanto espaço geográfico e de sujeitos, contenha muitos elementos específicos, nos atreveremos dizer que se podem instituir relações com a totalidade dos assentamentos de reforma agrária.

É importante dizer que durante a realização deste trabalho, desde minha participação nas disciplinas ofertadas pelo mestrado - coleta dos dados, pesquisas realizadas e a conseqüente escrita, já não nos encontrávamos mais atuando na escola. Esta condição, do meu ponto de vista, representou um fator que contribuiu para a existência do “necessário” distanciamento entre o pesquisador e o objeto de pesquisa. Entretanto é imprescindível dizer, não ter sido nada pacífico, discorrer sobre um projeto coletivo do qual fizemos parte por tanto tempo e que se confunde como um sonho pessoal.

Finalmente, esperamos trazer alguma contribuição, a todos os que buscam construir processos de escolarização na reforma agrária e a prática agroecológica no cotidiano dos assentamentos.



## CAPÍTULO 1- O CAMPO BRASILEIRO

*Assim como a solução das elites para a questão da escravidão se desdobrou em questão agrária a partir da segunda metade do século XIX, a questão agrária jamais solucionada se desdobrou em questão urbana na segunda metade do século XX. (César Benjamin)*

A fim de compreender como a formação técnica em agroecologia aparece como um dos objetivos estratégicos do MST, procuramos num primeiro momento abarcar os diferentes acontecimentos e reestruturações praticadas ao longo da história até chegarmos ao momento atual, de crescente investida da economia na industrialização da agricultura, em suas formas renovadas de interferência do capital sobre a vida, em especial no campo.

Em seguida, pretendemos situar e demarcar fatos e momentos significativos de luta por reforma agrária no Brasil, à luz de algumas interpretações, tendências e debates até chegarmos ao processo de constituição do MST.

### **1.1 A questão agrária e o campesinato**

Diferente de outros contextos mundiais, o estabelecimento das forças produtivas no Brasil remete ao entendimento de que a concentração fundiária nunca foi entrave para o desenvolvimento pleno do capital e conseqüentemente a reforma agrária, em muitas das vezes, não encontrou sentido como uma política necessária por parte dos governos e das diferentes instituições de poder no Brasil.

O conceito de questão agrária pode ser compreendido de diferentes maneiras, em consonância com o viés que se pretende exaltar, dentre as múltiplas determinações que conformam um determinado panorama agrário. Ao longo da história a noção de questão agrária dizia respeito à compreensão dos problemas ocorridos a partir da centralização da terra que, conseqüentemente, originava o desenvolvimento de determinadas forças produtivas que interferiam no poder político existente. Desta forma, em geral, o estudo da questão agrária fornecia subsídios para que ficasse mais bem compreendido sobre como o sistema do capital se movimentava e determinava padrões de comportamento econômico e social, o que acabou originando um

conjunto de diferentes estudos e novas interpretações relacionadas a este entendimento.

Com o passar do tempo, esta concepção sofre mutações prevalecendo atualmente um viés que incorpora um conjunto de explicações que procuram ilustrar como cada sociedade instituiu os processos relacionados ao uso, posse e propriedade da terra e a produção dos bens agrícolas, segundo seus interesses e necessidades.

Marx ao tratar sobre a origem do capital, embora nos países europeus, elucida o quanto que os processos de acumulação tendem a seguir o mesmo curso nos mais diversos espaços, embora, em ritmos diferenciados:

Na história da acumulação primitiva, faz época toda revolução que serve de alavanca ao avanço da classe capitalista em vias de formação, sobretudo aquelas que, despojando as grandes massas de seus meios de produção e de existência tradicionais, as lançam de improviso no mercado do trabalho. Mas, a base de toda esta evolução é a expropriação dos cultivadores.

Esta evolução só se realizou de uma maneira radical na Inglaterra: este país representará pois, necessariamente, o primeiro papel em nosso esquema. Mas todos os outros países da Europa ocidental percorrem o mesmo movimento, se bem que, segundo o meio este movimento tome uma cor local, encerrando-se em um círculo mais estreito, ou apresentando um caráter menos pronunciado, ou seguindo uma ordem de sucessão diferente (1977, p.17-18).

A partir disso podemos perceber que o Brasil experimentou, desde o princípio de sua história, modalidades de desenvolvimento bastante particulares quando comparado ao restante do mundo. O nosso país, território da Coroa Portuguesa de 1500 a 1889 organizou ao longo do tempo diferentes produções de bens agrícolas para a exportação. Esta produção de mercadorias se deu através da exploração de mão-de-obra escravizada, sendo que a força de trabalho era também mercadoria, fruto da existência de um vigoroso tráfico internacional. Esta produção de bens agrícolas tinha por base a monocultura e o latifúndio, tendo permanecido e até ampliado estas últimas duas características ao longo

do tempo, como veremos mais adiante.

O modelo de desenvolvimento experimentado desde 1500 a meados do Século XX é conceituado por Jacob Gorender como “Escravidão Colonial” (1978). Segundo o autor é específico do Brasil, ou seja, é a forma peculiar sobre como o capitalismo se desenvolveu aqui e como organizou as forças e os processos de produção. Neste período, evidencia-se a entrada e o acúmulo de capital através da exploração do trabalho, pela produção de diferentes mercadorias e a consequente extração de lucro.

Esta forma de expansão é também conhecida como agroexportador, por atender às necessidades econômicas da Europa, como destaca Ouriques ao tratar do tema da colonização:

A conquista da América é produto da expansão do capital comercial europeu do século XVI e do estado absolutista então dominante na maioria dos estados daquela região. Não cabe aqui apresentar as razões que motivam este processo, mas indicar um dado decisivo: esta expansão tinha como postulado básico a auto-reprodução do capital que motiva a empresa em seus primórdios. Desde suas origens, esteve marcado pelo explícito objetivo de enriquecer os países europeus, em particular Espanha em Portugal (2000, p.92).

Em 1860, portanto, já ao final deste período em torno de 88% da produção interna era destinada à exportação (STÉDILE, 2005). As unidades produtivas se caracterizavam pela monocultura e pelas grandes extensões territoriais. A terra era monopólio da Coroa Portuguesa, não havendo propriedade sob a mesma, apenas concessão de uso de direito hereditário para os capitalistas investirem. Utilizava-se mão de obra escravizada e havia um elevado desenvolvimento das forças produtivas, com alta tecnologia, se compararmos à metrópole portuguesa e mesmo ao conjunto do continente europeu.

A adoção deste modelo foi extremamente favorável para o fortalecimento do comércio e posteriormente para o desenvolvimento industrial na Europa:

O regime colonial deu um grande desenvolvimento à navegação e ao comércio. Daí

nasceram as sociedades mercantis, dotadas pelos governos de monopólios e de privilégios que serviram de poderosas alavancas à concentração dos capitais. O regime colonial assegurou os mercados às nascentes manufaturas, aumentando a facilidade de acumulação, graças ao monopólio do mercado colonial. Os tesouros diretamente extorquidos fora da Europa, por meio do trabalho forçado dos indígenas reduzidos à escravidão, pela concessão, a pilhagem e a morte, refluíram à mãe pátria para funcionar aí como capital (MARX, 1977, p.99).

Entre 1850 e 1930, ocorre a transição do modelo de desenvolvimento do Escravismo Colonial para o chamado Nacional Desenvolvimentismo Dependente, um novo padrão que tem início em 1920 e se estende até meados de 1980.

Foram diversos os motivos que interferiram nesta passagem, dentre os quais, podemos citar os prejuízos gerados aos investidores pela fuga sistemática de escravizados que, em sendo mercadoria, representava capital. Nestas fugas eram formados os quilombos, espaço de resistência e de existência livre.

Outro fator componente deste período se dava pela crescente compreensão de que, pagar salários às pessoas seria mais interessante ao capital do que manter o regime escravocrata, tendo em vista que a expropriação da mais-valia é a centralidade da existência da acumulação capitalista. Isto acontecia na medida em que o Brasil abria as portas para a industrialização que, conseqüentemente, traria uma crescente urbanização, um êxodo rural acentuado e a conseqüente demanda de produção interna de alimentos para suprir as cidades, já que até então, a maior parte dos alimentos era importado.

Como fator externo, outra influência foi a proibição do tráfico negreiro pela Inglaterra com vistas a fortalecer e expandir a Revolução Industrial ocorrida entre o final do século XVIII e a metade do século XIX visando estabelecer uma nova ordem mundial, uma transição para novos processos de manufatura.

Outros elementos se somam ao conjunto acima explicitado, tais como certo clamor por modernidade vindo principalmente de uma elite intelectual brasileira, motivada pela Revolução Francesa e seus ideais éticos e humanistas de “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”. Finalmente, por adesão de alguns segmentos da sociedade, inclusive do

exército do imperador Pedro II, que pleiteavam a proclamação da república que ocorreria em 1889, um ano após a libertação dos escravizados.

O conjunto destas situações, componentes da transmutação entre os dois modelos de desenvolvimento faz com que, a elite burguesa à época percebesse o fracasso e inviabilidade do modelo até então vigente por quase quatro séculos e encontram uma saída razoável, do ponto de vista do capital: cria-se em 1850, a Lei 601 - Lei de Terras, estabelecendo a propriedade privada da mesma. É o instrumento jurídico que instituiu valor monetário a terra; A mesma, um bem natural, mesmo antes e enquanto posse da Coroa Portuguesa, passa a partir da promulgação da referida lei a ser mercadoria passível de compra e venda a quem dispusesse de valores monetários. De acordo com José de Souza Martins, trinta e oito anos após a promulgação de tal lei, portanto, em 1888, libertam-se os escravizados, estando a terra já devidamente aprisionada. Então, se tornaria necessário "... criar mecanismos que gerassem artificialmente, ao mesmo tempo, excedentes populacionais de trabalhadores à procura de trabalho e falta de terras para trabalhar num dos países com maior disponibilidade de terras livres em todo o mundo, até hoje". (MARTINS, 1997 p. 17).

Novamente, nos referimos a uma afirmação de Marx a respeito da necessidade de desprover a força de trabalho em potencial do acesso aos meios de produção e neste caso a terra: "A primeira condição da produção capitalista é que a propriedade do solo já esteja arrancada das mãos da massa." (1977, p.128).

É o fim do trabalho escravizado e o início do trabalho assalariado. A partir da República ocorre a formação dos primórdios da classe camponesa, composta pelos libertos, os imigrantes pobres vindos da Europa, os sertanejos e o proletariado rural.

Cabe aqui ressaltar a extrema importância da promulgação da lei de terras que permite uma transição, não sem disputas, entre a burguesia agrária e a nascente burguesia industrial, no sentido de organizar o novo modelo chamado Nacional Desenvolvimentista, resguardando a histórica estrutura fundiária e a concentração das terras, tendo como base a continuidade hegemônica da monocultura orientada pela industrialização crescente, agora também da agricultura. Dito de outra forma, a lei de terras admite a continuidade do modo de produção capitalista na agricultura e a concentração fundiária, sendo possível verificar uma série de alianças com o capital estrangeiro, subordinando a agricultura à indústria.

De modo geral, a partir deste momento o Brasil exportava

alimentos como outrora o fazia; mas agora, com a finalidade de custear as despesas dos investimentos aqui realizados pelo capital exterior, priorizando desta maneira a produção em larga escala advinda do latifúndio. Inclusive, o capital sobrando destas transações comerciais era reinvestido na aquisição de mais terras, fechando assim um círculo de exclusão dos camponeses no que diz respeito ao acesso a terra.

No entanto, a burguesia não pretendia excluir a grande massa componente da classe camponesa, mas antes, subordiná-la a fim de que cumprissem com diferentes papéis fundamentais ao funcionamento do modelo, seja através do fornecimento de alimentos à população, já que o latifúndio monocultor para exportação continuava de forma preponderante, seja abastecendo o mercado interno com mão-de-obra barata, além de produzirem matéria-prima para a indústria nascente. Este conjunto de situações permitiu uma economia com uma cesta básica e um salário mínimo com valores muito baixos, bem como a criação e expansão de um exército de reserva que se traduziu em forma de contenção social, além de não se criar, como ressaltado acima, as condições para a ocorrência de uma reforma agrária no Brasil.

A indústria influenciou fortemente ao longo deste período o conjunto da agricultura. De 1930 a 1950 ocorreu uma intensificação no uso de máquinas agrícolas e de uma mecanização motorizada, adubos e fertilizantes, que propiciaram um acréscimo significativo da produtividade do trabalho agrícola, pelo encurtamento do tempo necessário para o preparo das áreas de lavoura e pecuária. A partir de 1950 com o incremento no uso de agrotóxicos e sementes padronizadas, além de uma crescente transformação dos alimentos nas agroindústrias, permitiu-se um aumento na produtividade física, ou seja, o volume da produção agropecuária. A este conjunto de inovações convencionou-se chamar de Revolução Verde, sendo que seu idealizador, Norman Borlaug, recebe o Prêmio Nobel da Paz em 1961.

A partir disso, ocorreram transformações nos processos produtivos relacionados à agricultura, provocando a exclusão de grande parcela populacional do campo, dado a orientação do modelo produtivo alicerçado na crescente industrialização da mesma. Observou-se uma crescente subordinação desta ao capital financeiro internacional, alavancado pelo modelo neoliberal que prega liberdade incondicional ao capitalismo, agora sentido com mais força na esfera da produção agrícola. Neste período, a burguesia nacional e a agrária se unificaram para uma maior concentração e centralização dos rumos da produção, controle de preços, do volume e do comércio dos produtos agrícolas.

Acontece uma recauchutagem, só que mais articulado em sua

condição de aprofundamento da exploração, sentida através da troca crescente da mão de obra pela mecanização, inserção de novas tecnologias nos processos produtivos que culmina com a criação de um conceito designado agronegócio, ao final da década de 1980. Este termo representa a nova forma organizativa de exploração do campo brasileiro e se torna, ao longo do tempo, bastante desagregador em vista das possibilidades de compreender as razões dos problemas historicamente enfrentados.

Nesta nova fase se evidencia uma crescente padronização de mercadorias e alimentos humanos e animais, as chamadas *commodities*, influenciando de forma drástica na diversidade alimentar. Como consequência, se observa o crescimento da propriedade privada sobre as sementes, os seres vivos e a água, a utilização da biotecnologia para aumentar os índices de produtividade, diminuição do tempo de trabalho na agricultura, além de buscar a diminuição do consequente tempo de não trabalho, em vista de proporcionar o rápido retorno do capital investido na produção agrícola.

A este conjunto de transformações gerais ocorridas por meio da forte industrialização neste período, e aqui particularmente falando da agricultura, se criam fragmentos populacionais de trabalhadores mais ou menos fragilizados no campo, em relação à capacidade de produção e reprodução da vida destes sujeitos que, dependem da terra para trabalhar e dela tirar seu sustento, os chamados produtores diretos.

Na busca em compreender as múltiplas determinações que interferem para o crescimento da condição de exclusão, diferentes correntes teóricas se debruçaram em estabelecer interpretações que possibilitem um aprofundamento sobre os conceitos de agronegócio, agricultura familiar e camponesa, da autoexploração no trabalho agrícola e a consequente diferenciação social, a partir do desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção encontradas no interior do capitalismo industrial. Estas questões se traduzem, em tentativas de explicitar e compreender os diferentes mecanismos que, interferem e conformam o processo de exclusão relativa ao público que participa do maciço movimento de êxodo rural acontecido no Brasil, principalmente ao final da década de 1970.

Em relação a estes fragmentos fragilizados que compõe parte da pequena produção agrícola brasileira, podemos dizer que a história pregressa e a atual impõem limites à sobrevivência não somente deste grupo, como também à própria expansão da agricultura capitalista, ou seja, verificamos a todo instante, em distintas realidades a criação, destruição e a recriação do campesinato. Ao mesmo tempo, temos a

possibilidade de ocorrência de relações não capitalistas de produção no interior do sistema e, ainda, a conseqüente introdução às relações capitalistas por dentro de experiências que, em sua gênese, procuravam ao menos recusar esta interferência negativa, do ponto de vista da construção de autonomia, ainda que relativa, ao próprio campesinato.

O desenvolvimento do capitalismo sempre se faz movido por suas contradições e desigualdades, e no caso do campo, um exemplo claro refere-se às formas como se apresentam as relações de trabalho. Conforme indica Oliveira, formas variadas de trabalho assalariado se mesclam com atividades como a parceria ou trabalho familiar, onde há apropriação também do capital. (1994, p.46). Nesta perspectiva a existência do campesinato pode ser considerada também, no caso do Brasil, um 'produto' para o capital.

Portanto, o que podemos concluir desse processo de desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo, particularmente no campo, é que estamos diante da sujeição da renda da terra ao capital. O que significa dizer que o capital não expande de forma absoluta o trabalho assalariado, sua relação de trabalho típica, por todo canto e lugar, destruindo de forma total e absoluta o trabalho familiar camponês. Ao contrário, ele, o capital, o cria e recria para que a sua produção seja possível, e om ela possa haver também o aumento, a criação de mais capitalistas (2002, p.48).

Outro embate no plano teórico ocorre entre o paradigma do capitalismo agrário e o da questão agrária. Além disso, existem ainda aqueles que defendem não apenas a hegemonia do paradigma do capitalismo agrário, mas sua existência como única forma real e possível no modo de produção vigente do capital. Ainda, discussões que envolvem o lugar e o papel do campesinato, desdobrando-se em outras que discorrem sobre a sua possível existência, tais como, o fim do campesinato e a metamorfose do mesmo.

O objetivo central deste trabalho não se propõe em esmiuçar com profundidade as questões acima colocadas, apenas situá-las nos processos dinâmicos que atravessam a formação histórica da classe camponesa e se relacionam na contemporaneidade das lutas pela terra,

em vista dos desafios colocados à sua própria criação e recriação.

Quais grupos ao longo da história de exploração e aprisionamento da terra apresentam em sua gênese o propósito comum de lutar por acesso a terra e fortalecer processos de permanência? A composição de classe relativa ao campesinato brasileiro, suas diferentes representações a cada um dos compósitos internos, pode ser assim discriminada:

Uma primeira categoria seria a dos “libertos”, que imediatamente após 1888, por falta de terra, buscam trabalho nos portos e residirão nas regiões mais afastadas dos primeiros conglomerados populacionais, das cidades em desenvolvimento mais acentuado.

Outro grupo é composto pelos “imigrantes”, aqueles que em sua maioria viviam em situação fragilizada, tanto econômica como socialmente falando, que no período compreendido de 1820 a 1870 proporcionaram um acréscimo populacional na ordem de dois milhões de habitantes, número equivalente ao dos libertos do Escravismo Colonial que durou quase quatro séculos. Estes imigrantes fundaram novas colônias nas terras que adquiriram das diferentes companhias colonizadoras das terras devolutas. Grande parte dos imigrantes adquiriu para si e/ou sua família um lote de aproximadamente 25 hectares, a ser integralmente pago ao longo de determinado tempo, bastante variável de acordo com cada região ou situação encontrada.

Uma parcela menor destes comporá um grupo diferenciado chamado “colonato” que, ao vender sua força de trabalho para o latifúndio, recebiam como pagamento pelo seu trabalho, diferentes produtos agrícolas, por eles mesmos produzido de forma extensiva ao proprietário das terras, podendo negociar com quem ou onde quisessem. Além disso, lhes era disponibilizado uma parcela de terra para que retirasse dali o que lhe aprouvesse, seja produção de bens alimentícios de primeira ordem para consumo interno, ou mesmo algum cultivo agrícola a fim de que pudessem negociar ou trocar por algo que, porventura não dispusesse ou sentisse necessidade. É importante salientar que, esta condição de ter acesso à terra, mesmo sem direito à propriedade da mesma, garantia a produção da sua existência e um grau de diferenciação perante as outras categorias que compõem a classe camponesa. Ou seja, a partir do seu trabalho, alguns componentes deste grupo evoluem economicamente, comprando terras ou investindo no comércio do café, principalmente nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro e nas regiões sul de Minas Gerais e norte do Paraná.

Outro grupo é composto pelos “posseiros e sertanejos” que normalmente não se orientavam pela lei de terras, desbravando as

diferentes áreas de acordo com suas necessidades e possibilidades a partir da instauração da República. Neste grupo, ocorrem diferentes disputas por domínio da terra, conflitos em diferentes épocas e locais do Brasil e que se repetem na década de 1970 nos Estados do Amazonas, Pará, Roraima e Mato Grosso. O motivo principal destas desavenças, se dava a partir da compra pelos investidores das terras já ocupadas por esta categoria, sendo que quando o referido comprador pretendia fazer uso da mesma se defrontava com pessoas ou famílias que lá residiam, muitas já há bastante tempo.

Por fim, estas categorias componentes da classe camponesa sofrem as consequências do avanço das forças produtivas, da industrialização da agricultura e concentração fundiária acelerada, produzindo um contingente excluído que é parte da classe do campesinato que apresenta a maior miséria e pobreza em todos os sentidos. Estes são os grupos que historicamente buscam a terra como meio de subsistência num Brasil agrário exportador que cede gradativamente, em consonância com outras realidades e mais espaço à industrialização, trazendo ainda a histórica continuidade do latifúndio. A revolução verde de antes, agora renovada, explicita uma materialidade embasada numa modernização conservadora que se repete, sendo que, de um lado, institui a absorção de novas tecnologias para a produção agrícola na contemporaneidade e, de outro, mantém a terra cada vez mais longe do alcance de grande parcela da população.

A seguir, podemos verificar os processos de luta instaurados pela parcela excluída da terra de trabalho, onde elencamos os principais acontecimentos que se traduzem enquanto forte retomada da questão agrária no Brasil, bem como das oposições sofridas ao longo da história, até chegarmos à fundação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST, sua luta por terra, escola e a formação em agroecologia, esta última, enquanto uma matriz estratégica para a transformação social mais ampla.

## **1.2 A luta pela terra no Brasil e o MST**

O tema reforma agrária é assunto discutido desde que o território brasileiro pertencia à Coroa Portuguesa. As controvérsias relativas à necessidade de democratização do acesso a terra ocorre pela existência de uma estrutura fundiária que concentra esta a partir de mecanismos político-jurídicos que, ao longo da história, explicitam enquanto dificuldade ao desenvolvimento, ou seja, um problema agrário.

Uma das primeiras figuras públicas a se pronunciar contra o

“monopólio das terras” foi Joaquim Nabuco, em discurso proferido nas eleições de 1884. Ele ainda traz a seguinte constatação:

“Senhores, a propriedade não tem somente direitos, tem também deveres, e o estado da pobreza entre nós, a indiferença com que todos olham para a condição do povo, não faz honra á propriedade, como não faz honra aos poderes do Estado. Eu, pois, se for eleito, não separarei mais as duas questões — a da emancipação dos escravos e a da democratização do solo. (*Longos applausos*) Uma é o complemento da outra. Acabar com a escravidão, não nos basta; é preciso destruir a obra da escravidão. Compreende-se que em paizes velhos, de população excessiva, a miséria acompanhe a civilização como a sua sombra, mas em paizes novos, onde a terra não está senão nominalmente ocupada, não é justo que um systema de leis concebidas pelo monopolio da escravidão produza a miséria no seio da abundancia, a paralyzação das forças deante de um mundo novo que só reclama trabalho” (1885).

O tema reforma agrária aparece na história brasileira em diferentes momentos, alguns com maior evidência tal como observamos no discurso de Nabuco, outras em forma de conflitos regionais, mas com grande expressividade, como é o caso de Canudos, que foi o confronto entre o Exército Brasileiro e os integrantes de um movimento popular de fundo social e religioso, liderado por Antônio Conselheiro e que durou de 1896 a 1897 na comunidade de Canudos, no interior do estado da Bahia, na região nordeste do Brasil. Movimento similar, foi a Guerra do Contestado ocorrida entre os anos de 1912 e 1916, particularmente uma região disputada pelos Estados de Santa Catarina e Paraná, a partir da construção da estrada de ferro entre os Estados do Rio Grande do Sul e São Paulo. Ainda, a Revolta dos Colonos, ocorrida em Outubro de 1957, no Sudoeste do Paraná, demonstra o repúdio às formas de colonização instauradas ao longo da história.

No âmbito do debate político, podemos destacar outro período de discussão sobre a democratização da terra ocorrida durante o Tenentismo, um movimento político e militar acontecido nos anos 1920

e que clamava por modificações na estrutura do poder brasileiro, dentre as quais, se destacam o fim do voto de cabresto, a reforma na educação pública e a realização da reforma agrária. Este movimento, além de nacionalista procurava estabelecer uma planificação quanto ao desenvolvimento das regiões brasileiras e, talvez por isso, contemple certa discussão sobre a estrutura fundiária em seu programa.

Mais a frente, na década de 1950 e 60, o Partido Comunista Brasileiro - PCB faz emergir um novo debate até então restrito à luta político-partidária e ao campo intelectual ao inserir um componente social, ou seja, na busca por unificar o público dos diferentes conflitos de caráter popular, chama a atenção do governo e dos setores conservadores que se mostram mais intransigentes, inaugurando uma nova fase de disputas e mobilizações. É o tempo das Ligas Camponesas de Francisco Julião.

A igreja católica, em sua vertente mais conservadora, dedica um olhar mais apurado sobre estes acontecimentos e publica pelo menos dois documentos com o intuito de esclarecer a população sobre a ameaça que a propriedade da terra sofreria, caso avançassem os processos de democratização da mesma. O primeiro documento foi publicado em 102 diferentes itens, intitulado “Catecismo Anticomunista” no ano de 1953 por D. Geraldo de Proença Sigaud, o primeiro Bispo brasileiro a pronunciar-se contra a reforma agrária e que repercutiu largamente na sociedade, tendo sido um dos fundadores da Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade – TFP. Trazemos aqui apenas uma das perguntas e sua respectiva resposta, a nosso ver, bastante esclarecedora! Pergunta de número 25: “Que aconteceria às nossas famílias católicas se o comunismo dominasse o Brasil”? Resposta: Os pais que resistissem à profanação do seu lar poderiam ser mortos; as filhas e esposas ficariam expostas à violação; as famílias perderiam suas propriedades e seriam arruinadas e destruídas.

O segundo documento foi produzido no ano de 1960, pelo Bispo acima citado, em conjunto com outros autores, dentre eles outro fundador da TFP, Plínio Corrêa de Oliveira, através da publicação do livro “Reforma Agrária: Questão de Consciência”, um estudo bem mais robusto em termos de dados e opiniões e que combatem ferozmente as iniciativas de pressão popular pela democratização da terra. Na contracapa do livro, no segundo parágrafo, os autores trazem:

A crise moral, econômica e social que o Brasil atravessa está abalando cada vez mais

profundamente os valores básicos da nossa sociedade: a tradição, a família e a propriedade. A avalanche neopagã do socialismo procura invadir todos os setores da nossa vida, solapando o patrimônio espiritual luso-cristão do povo brasileiro.

Mais do que nunca, é chegado o momento para que aqueles que desejam lutar em defesa de nossas instituições façam um supremo esforço para salvá-las. Fundados nesta encruzilhada histórica, propõe-se contribuir, com a publicação dêste livro, para preservar o que há de mais sadio nas instituições pátrias, e alcançar que, durante a tormenta e depois dela, o Brasil, constantemente engrandecido, continue sempre a Terra da Vera Cruz (1960).

É instigador o fato de que esta publicação traz em seu primeiro capítulo, 39 proposições relativas ao tema da reforma agrária, cada uma destas, um conjunto de considerações ditas socialistas e/ou comunistas, onde apresentam afirmativas e comentários do ponto de vista dos autores e, além disso, diferentes textos pontifícios que tratam sobre cada questão.

É este o panorama da época, onde se percebe uma intensificação das lutas populares em vista de tornar a reforma agrária uma demanda concreta, expressada pelas forças sociais que gradativamente juntam-se nos diferentes espaços e regiões do Brasil. Este é o cenário que envolve o governo de João Goulart quando, em 13 de Abril de 1964, pressionado pelas reformas de base e dentre estas, a realização de uma necessária reforma agrária para um melhor desenvolvimento nacional, realiza um comício com presença de mais de cem mil participantes e no dia 31 de abril, o poder é tomado pela ditadura militar que dura vinte e um anos, até 1985.

A reforma agrária neste período apresenta quase que exclusivamente um viés econômico empresarial e se traduz em iniciativas que primordialmente não ferissem o direito de propriedade da terra. Ao final dos anos de 1960, há um recrudescimento desta questão já um tanto desarticulada das necessidades populacionais e instaura-se uma diversidade de programas de acesso à terra via programas de distribuição e ocupação, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, que provocam um descontentamento quase que generalizado em relação

aos possíveis beneficiários destas políticas. Fruto disto, a igreja católica, agora em sua vertente mais progressista, cria no ano de 1975 a Comissão Pastoral da Terra – CPT, com o intuito de denunciar o êxodo rural, a exclusão em massa dos camponeses, além de constituir espaços populares de infraestrutura ou iniciativas de resistência ao modelo vigente.

Com fim da ditadura em 1985, abrem-se espaços para a democratização no Brasil e das lutas pela terra. É nesse contexto que ocorre em 29 de Janeiro de 1984, na cidade de Cascavel-PR, a fundação do MST. Também, em contrapartida às ações e propostas deste movimento social é que se cria a União Democrática Ruralista – UDR, uma das principais organizações que envolvem o setor agrário, econômico e político nacional, convertendo-se na principal ferramenta de oposição à democratização e acesso à terra nesta década e nas subsequentes.

De 1980 a 1990, um momento que compreende a crise cíclica do período pós-ditadura militar no Brasil, há um reascenso dos movimentos de massa dos trabalhadores do campo e da cidade e um ressurgimento do debate sobre reforma e questão agrária. O êxodo rural, já bastante acentuado, incita à ocorrência de diversos conflitos agrários por meio das ocupações de terra.

A partir disso, muitos assentamentos são criados em nível nacional. No Estado de Santa Catarina, a primeira ocupação de terras organizada pelo MST ocorre no dia 25 de maio de 1985, quando em torno de duas mil famílias ocupam um latifúndio no município de Abelardo Luz. É o início da formação e espacialização do MST neste Estado, sendo que as famílias foram distribuídas ao longo do tempo em dezessete diferentes municípios.

Dentre estes diferentes municípios no ano de 1986, foram assentadas quarenta e oito famílias no assentamento Faxinal do Domingues I e trinta e oito famílias no assentamento faxinal dos Domingues II.

Uma das primeiras preocupações destas famílias era a questão da educação. Fruto dessa necessidade no ano de 1988 cria-se dentro do espaço dos assentamentos uma escola denominada “Escola Agrícola 25 de Maio”, sendo que, com o passar do tempo foi oferecendo uma diversidade de níveis de ensino até chegar à oferta de educação técnica profissional em agroecologia, no ano de 2005.

Este processo guarda correspondência com a luta política do MST, no sentido de escolarizar os jovens assentados e neste caso, corresponder com uma formação em agroecologia que pudesse

responder, de um lado, às necessidades econômicas e produtivas relacionadas à pequena propriedade e de outro, que pudesse instaurar teórica e prática nos diferentes agroecossistemas uma diversidade de técnicas e manejos de modo a possibilitar processos agrícolas diversificados, visando a auto sustentabilidade em termos de produção de alimentos, industrialização e comercialização dos produtos agrícolas, perenizando as múltiplas formas de constituir uma fertilidade natural dos solos, territorializando os sujeitos envolvidos na terra conquistada.



## **CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO E AGROECOLOGIA NO CONTEXTO DO MST**

Entender porque a formação técnica em agroecologia se insere como uma proposta do MST perpassa a compreensão dos motivos que levam um movimento social que traz como objetivo primário o acesso à terra e que no decorrer de suas ações vai ampliando sua perspectiva na luta por outros direitos sociais, dentre eles o direito à educação e não à qualquer forma de educação.

Da mesma forma, após a conquista de diversos assentamentos, a questão de sobrevivência das famílias passa a ser crucial, uma demanda a ser discutida e elaborada pelos coletivos em torno da produção agrícola dos assentamentos da reforma agrária, o que também incidirá nas linhas estratégicas de formação. Os cursos técnicos em agroecologia, assim como outros, passam a ser uma disputa significativa numa determinada fase da existência do MST.

O MST vai crescendo e estabelecendo sua estrutura orgânica a fim de corresponder às necessidades postas nas áreas de assentamentos e especificamente, avança na proposição de cursos de formação, em forma de convênios ou em escolas especializadas, como atesta Vendramini:

As diversas ações socioeducativas que se desenvolvem no interior de movimentos sociais, cooperativas, associações, sindicatos e outras organizações sociais têm apresentado um grande grau de inovação e capacidade de mudança nos sujeitos envolvidos e no meio em que vivem. Sua forma de organização, de envolvimento social, de articulação com outras esferas da vida e outros sujeitos sociais têm permitido a reflexão sobre o sentido da escola. Além disso, tem-se constituído num confronto à educação mercantilista que caracteriza os sistemas de ensino na atualidade. Observamos, neste contexto, que os movimentos sociais do campo, entre eles o MST, têm pressionado não só pela Reforma Agrária e por uma política agrícola que viabilize a pequena produção no campo, mas também por uma educação e escolarização para uma população historicamente alijada das políticas públicas. Ainda que o Movimento esteja envolvido diretamente nas lutas por uma educação do

campo, seu projeto de formação vai mais além, ao desenvolver ações políticas que em si são educativas e ao direcionar a formação não só para o aspecto técnico e escolar, mas essencialmente político. (2007. p. 133)

Assim, neste capítulo procuro analisar aspectos que fundamentam as formulações dos cursos técnicos no âmbito do MST, a partir da concepção e da consolidação do “fenômeno da educação do campo”<sup>1</sup> que impulsionou a conquista de cursos e escolas. Em seguida, optamos em apresentar e discutir as principais teorias político-pedagógicas que orientam projetos, cursos e escolas do movimento, dentre estas, o curso da Escola 25 de Maio. Por fim, abordamos aspectos teóricos, bem como os processos de debate e a possível adesão das práticas agroecológicas nos espaços do MST.

## **2.1 A luta do MST por uma Educação do Campo**

Atualmente, a Educação do Campo é tema recorrente em diversos espaços, entrando na agenda das discussões teóricas e no cenário das lutas de organizações sociais. Também, aparece como alvo de críticas por alguns setores e como elemento gerador de vários debates e diversas tendências interpretativas. Por um lado, existem aqueles que não vêem sentido nesta luta específica, afinal, relacionado ao atual modelo de desenvolvimento adotado no Brasil, a população camponesa está fadada a desaparecer. Para outros, fica visível uma diversidade de movimentos populares, instituições públicas e privadas que se apresentam enquanto fortalecedoras e protagonistas desta bandeira, buscando traçar caminhos capazes de inferir sobre os aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais.

Embora, se observe neste segundo grupo, diversas matizes de concepções e perspectivas, há em comum nos seus discursos, um reconhecimento em torno da histórica dívida em relação às comunidades que vivem no campo. É unânime a constatação que o País, notoriamente

---

<sup>1</sup> Nos referimos a Educação do campo como um fenômeno tendo em vista a dimensão que este conceito assumiu nas duas últimas décadas, levando a uma série de desdobramentos em diversas esferas e com as mais variadas formas de interpretações.

teve sua existência alicerçada na produção agrícola e por longo tempo teve a maioria de sua população vivendo no campo, muito deixou a desejar no que tange a oferta escolar nestes locais. Basta analisar os índices de analfabetismo no decorrer da história brasileira, tendo como recorte o local de residência, para que se explicita a defasagem das áreas rurais em relação ao espaço urbano.

Para a proposição desta análise, nos importa a construção de um conceito de Educação do Campo vinculado às lutas dos trabalhadores que surge, como afirma Caldart: “da própria negação”, ou seja, da ausência desta população nos processos educativos formais. Neste sentido, é neste vínculo necessário que este termo é empregado na preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em 1998 e vai se desenvolvendo no decorrer dos próximos anos:

O esforço feito no momento de constituição da Educação do Campo, e que se estende até hoje, foi de partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas naquele período especialmente pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo. Para isso, era preciso articular experiências históricas de luta e resistência, como as das escolas família agrícola, do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos atingidos por Barragens (MAB), de organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais, fortalecendo-se a compreensão de que a questão da educação não se resolve por si mesma e nem apenas no âmbito local: não é por acaso que são os mesmos trabalhadores que estão lutando por terra, trabalho e territórios que organizam esta luta por educação. Também não é por acaso que se entra no debate sobre política pública. (CALDART, 2012. p.259)

Fica explícita nesta afirmação, a tentativa de agregar as experiências já desenvolvidas pelos próprios grupos sociais com a intenção de construir uma proposta educacional reconhecida como política pública, como dever do Estado.

Entretanto, percebemos que deter o estudo apenas sobre a presença das escolas do campo em determinados espaços não é suficiente para entender esta realidade. Ou seja, compreender a configuração do sistema educacional de um determinado território pressupõe a necessária compreensão do contexto social, econômico e político no qual este sistema está inserido. Em busca deste entendimento, também é preciso considerar quais são as forças, nem sempre harmônicas, que em determinados momentos operam e resultam em ações efetivas, como no caso, o acesso à educação. Para isso, propomos um rápido olhar sobre aspectos históricos presentes na configuração escolar brasileira, entre o conjunto das ações projetadas e aquelas materialmente desenvolvidas.

A instituição de sistemas de ensino no Brasil se desenvolve muito tarde, porém, a negligência no campo é ainda maior. Conforme indicam estudos, pouco se pode falar das iniciativas escolares em termos de educação durante as fases de colônia e império. (CALAZANS, 1993).

Esta situação é compreendida a partir da análise da configuração da sociedade brasileira, baseada na estratificação elitista e conservadora, que não via sentido no desenvolvimento educacional da população, como bem assinala Ribeiro:

Analisando-se a constituição da sociedade brasileira nos primeiros quatro séculos, há necessidade de levar em consideração o processo de colonização e, relacionando ele, o regime de escravidão, o latifúndio e a predominância da produção extrativista e agrícola voltada para a exportação. Esta formação social não exige a qualificação da força de trabalho, ocasionando até certo desprezo, por parte das elites, em relação ao aprendizado escolar das camadas populares, principalmente dos camponeses. (2012, p.297)

Após a instauração da República, diversas mudanças foram observadas no Brasil, principalmente provenientes do modelo econômico que determina a substituição de mão-de-obra escravizada pela assalariada e o início do processo de industrialização que incide no fluxo de urbanização conforme abordado no capítulo anterior. Essas modificações vão impulsionar mudanças de cunho ideológico. Embora, no Brasil, não tivemos um movimento republicano de base popular, as próximas décadas apresentarão alguns sinais de agitação política. Forças

populares emergentes serão perceptíveis na década de 1920, tais como as greves operárias, criação do Partido Comunista do Brasil, em 1922, as revoltas tenentistas, entre outras. No campo cultural não podemos deixar de citar a realização da Semana de Arte Moderna no ano de 1922, na esfera educacional a fundação da Associação Brasileira de Educação – ABE em 1924 e a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação” no ano de 1932.

É neste clima, que se evidencia a época o surgimento de dois importantes e conhecidos movimentos educacionais. O primeiro, denominado de “entusiasmo pela educação”, que visava sobre tudo à expansão do ensino e o segundo, reconhecido como “otimismo pedagógico” que, tratava de uma preocupação mais direcionada aos aspectos metodológicos e de conteúdo do ensino motivados pela concepção “escolanovista” que se firmava em outros países. Enquanto este último tinha como maior foco a contestação ao método tradicional, herança da educação jesuítica, o primeiro estava muito mais relacionado à ampliação da oferta educacional, ao que se espera da instituição de um sistema nacional de ensino público.

Como afirma Ghirardelli Jr:

Por essa época ou um pouco depois, em 1920, surgiu entre alguns grupos de intelectuais a ideia de “republicanização da República”. Era como se, depois de duas décadas, as promessas dos governantes de criar um Brasil diferente daquele que existiu sob o Império não tivessem sido realizadas. No campo da educação havia um dado em favor dessa reclamação: em 1920, 75% da população em idade escolar ou mais era analfabeta. Para os olhos de alguns, era como se a República não tivesse de fato tornado a “coisa pública” algo realmente público – o ensino público não aparecia como prioridade. (2009, p.33)

Esta movimentação política e social culminará na chamada Revolução de 1930 que contraditoriamente dará vida, posteriormente, a um longo e autoritário governo, a era do governo Vargas. Após a Segunda Guerra Mundial e finalizado o período denominado de Estado Novo (1937-1945), evidenciam-se propostas e reformas políticas cada

vez mais relacionadas ao modelo nacional desenvolvimentista dependente. Na educação o ideário escolanovista foi bastante difundido e articulado à perspectiva modernizadora de sociedade, impulsionando um novo movimento conhecido como, “Ruralismo Pedagógico”. Considerado o primeiro movimento educacional voltado ao meio rural, grosso modo, era composto de ideias e ações que tinham como principal finalidade aumentar a produção agrícola, além de conter os movimentos migratórios campo/cidade que já estavam tomando força nesta época.

Nesse sentido, missões rurais são implementadas entre 1951 e 1963, em projeto orientado pela Unesco, que defendia a educação rural como portadora da missão de modernização e democratização da sociedade. Objetivou-se com estas ações criar condições de desenvolvimento cultural das comunidades do campo e, do ponto de vista pedagógico, difundiram-se princípios de pertinência social dos conteúdos e as pedagogias ativas, como podemos observar nos documentos da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Nesse período, o movimento da Escola Nova difundiu no país o pragmatismo educacional norte-americano. (HIDALGO, 2013, p. 7)

Embora, identifiquem-se lutas na expansão e qualificação do ensino público, o que vão prevalecer serão concepções populistas pautadas em campanhas e políticas de combate ao atraso e à ideia desenvolvimentista do Governo Vargas. Não foram poucos os programas e projetos financiados internacionalmente, com a nítida intenção de atender às necessidades de expansão do mercado capitalista. Segundo Calazans, as diversas ações educacionais para o meio rural desenvolvidas neste contexto são:

“peças de uma mesma engrenagem acionadas segundo critérios bem definidos quais sejam, inserir a economia brasileira no livre mercado, tornando as propriedades e regiões mais produtivas e ampliando seu potencial de consumo” (1993, p. 27).

A partir de 1950, a agricultura brasileira passou por mudanças significativas em seus processos produtivos. Neste mesmo período, ocorreu um vigoroso movimento de educação popular. Protagonizado por educadores ligados as Universidades, outros de orientação religiosa e partidos políticos progressistas, tinham como principal objetivo estimular a participação política das camadas populares, inclusive as do campo, criando alternativas pedagógicas identificadas com a cultura e com as necessidades nacionais, em oposição à importação de ideias pedagógicas alheias à realidade brasileira.

Como expressão mais representativa destas tendências, podemos citar o Movimento de Cultura Popular (MCP) em Recife, articulado pelo educador Paulo Freire, ele desenvolverá a “Pedagogia do Oprimido”, na qual a conscientização é palavra-chave e o caminho perpassa a superação da dicotomia entre teoria e prática. Em 1962, em Angicos, Rio Grande do Norte, 300 trabalhadores do campo foram alfabetizados em 45 dias. (ARANHA, 1996, p.206)

Com o Golpe Militar deflagrado em 1964, muitos destes movimentos educativos foram interrompidos e/ou ressignificados e as políticas educacionais foram claramente direcionadas para uma adequação do ensino ao processo de industrialização. Os convênios internacionais como o estabelecido pelo MEC/USAID estimularam as tendências tecnicistas de ensino em detrimento da formação geral e das áreas humanas e sociais.

Neste panorama, a educação proposta para o “rural” explicita um direcionamento ao modelo que se pretende construir. De um lado, a formação mínima das escolas rurais “isoladas”, com o predomínio de professores leigos, péssima infraestrutura, além de insuficiente e inadequado material didático. Do outro, destaca-se a criação de cursos técnicos em agropecuária, conforme descreve Sobral:

Com a elevação do padrão técnico de produção, ocorrido a partir da década de 60, o sistema de produção ficou mais complexo, necessitando de um aporte maior no condicionante técnico. Ocorreu a necessidade de se aumentar a produtividade do integrado, sendo que para isso, se fez necessária a adoção de novas tecnologias na produção agropecuária. É nesse contexto que surgiram as Escolas Agrotécnicas Federais.

O grande capital agroindustrial, a partir de 1960, passou a contar com a formação de mão-de-obra

especializada, através das Escolas Agrotécnicas Federais. Assim, o técnico em agropecuária num primeiro momento, através da assistência técnica, atuou na mediação entre agroindústria e integrado. Desta forma, a adoção de novas tecnologias por parte do pequeno produtor rural se deu pela atuação de um agente difusor, o técnico em agropecuária. (2008, p.6).

Com a abertura democrática a partir de 1985 e a reorganização de segmentos populares, algumas conquistas de políticas de atendimento e expansão do ensino foram evidenciadas, como a Constituição Brasileira (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA Lei 8069/90).

Entretanto, a precariedade educacional nos anos 1990 é cada vez mais aparente, sobretudo, a extinção massiva de escolas e deslocamento das matrículas para os centros urbanos. Esta situação está fortemente atrelada aos programas de descentralização do ensino, acima de tudo no nível fundamental, que passa cada vez mais a ser responsabilidade dos municípios, conforme estabelecido na LDB. Na reestruturação dos sistemas de ensino, os gestores seguirão o princípio da racionalidade financeira, promovendo os chamados projetos de “nucleação escolar”, em que se reordena a disposição de escolas, muitas vezes de forma precipitada e arbitrária, sem uma discussão com as comunidades envolvidas ou um planejamento mais apurado.

É neste contexto, que surge a partir das organizações sociais do campo, principalmente no âmbito do MST, o movimento nacional de articulação denominado: “Por uma educação básica do campo”, que além de reivindicar o direito à educação, promove um amplo debate em relação aos modelos de escolarização. A primeira conferência de educação do campo realizada em 1998, em Luziânia - GO - teve como objetivo socializar e compartilhar experiências entre os diversos grupos que viviam no campo e que acabaram assumindo o vazio deixado pelo Estado (KOLLING; NERY; MOLINA; 1999). Esta conferência foi resultado de discussões ocorridas em 1997 no Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), articulado pelas seguintes instituições: Universidade de Brasília, Setor de Educação do MST, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Nos anos subsequentes, o aprimoramento e a ampliação deste debate avança para além da formulação de propostas locais, atuando no cenário de lutas por políticas públicas. Podemos citar como produto deste esforço a formulação, em 2001, das Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo e outros marcos regulatórios posteriores.

Outro elemento de destaque foi a criação do Programa Nacional da Educação da Reforma Agrária – PRONERA, em 1998. A partir deste programa diferentes cursos de formação profissional e superior foram e ainda são desenvolvidos nos assentamentos. Segundo dados do INCRA/MDA, constantes na introdução do material intitulado “Memória e História do PRONERA” o programa, desde a sua criação:

...têm garantido o direito de alfabetizar-se e de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino. De lá para cá, o PRONERA foi responsável pela escolarização e formação em nível médio e superior de cerca de 400 mil trabalhadores e trabalhadoras rurais, além de cerca de 300 técnicos, na ação denominada Residência Agrária, para atuarem na assistência técnica, social e ambiental, junto aos assentamentos de Reforma Agrária e Agricultura Familiar. (SANTOS, MOLINA, JESUS, 2011. p. 24)

Outro fator resultante do debate por educação do campo ocorre com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, junto ao Ministério da Educação, que tem como atribuição “implementar políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais” (MEC, 2012).

É possível afirmar que este processo resultou em uma legitimação da Educação do Campo, tanto na esfera conceitual como pela evidência de ações efetivas que resultaram na proposição de políticas públicas de direito. Em termos conceituais, é importante a demarcação de três momentos que vão dando forma e buscando a síntese das discussões coletivas:

O primeiro, em 1998, quando da realização da Primeira Conferência “Por uma Educação Básica do Campo”, onde se afirma:

Entende-se por *escola do campo* aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. (KOLLING; NERY; MOLINA 1999).

O segundo, a partir do parecer elaborado pela relatora Edla de Araújo Lira Soares ao defender a implantação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2001:

A educação do campo, tratada como educação rural, na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, neste sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e as realizações da sociedade humana. (2012, p.7)

O terceiro na elaboração do Dicionário da Educação do Campo, que na busca de uma definição a compreende no seguinte processo:

“Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A educação *do* campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim *dos* camponeses” (CALDART, 2012, p.263).

Neste conjunto de formulações, fica evidente a tentativa de distanciamento das concepções e características de outros projetos de

cunho assistencialista e compensatório, que historicamente foram propostos para as escolas rurais. Ou seja, uma diferenciação dos princípios do “Ruralismo Pedagógico”.

Busca-se uma afirmação do protagonismo dos povos do campo nesta construção. Entretanto, sabe-se que outras forças atuam e acabam conduzindo processos representativos que acarretam certa continuidade, muito mais que transformação. Como evidenciamos anteriormente, chama a atenção a presença da UNESCO na promoção do ENERA e também na realização da Iª Conferência “Por uma educação básica do campo”. Desta forma, algumas questões podem ser formuladas: Em que medida este anunciado protagonismo dos povos é possível, considerando a inferência de organismos internacionais em eventos que marcam justamente a sua criação? Quais os interesses destes organismos com uma política de educação do campo?

Hidalgo, ao propor estudo comparado entre as influências da UNESCO sobre a Educação Rural no Brasil e na Espanha, evidencia a continuidade da ação deste organismo nas políticas educacionais, desde sua criação. A autora salienta que orientações da UNESCO indicam que a constituição de modelos de desenvolvimento sustentável dependem “... da mudança de valores a serem criados pela educação por meio da introdução dos conhecimentos das comunidades locais nos projetos educativos, em função de estas já desenvolverem estratégias de sobrevivência pautadas por princípios de sustentabilidade.”(2013, p.13).

Sabemos que na dimensão da elaboração das políticas públicas, objetivos de natureza distinta se entrecruzam. Ao mesmo tempo em que presenciamos a ampliação de direitos como produto da mobilização popular em busca de uma nova organização, objetivos ligados ao modelo de desenvolvimento e acumulação capitalista, ditados por seus organismos internacionais, também se fazem presentes. Conforme afirma de forma contundente, Ianni:

Desde que o Banco Mundial decidiu entrar no campo de desenvolvimento educacional, em 1962, seu objetivo tem sido basicamente um: ajudar os países em desenvolvimento a reformar e expandir seus sistemas educacionais, de tal maneira que eles possam contribuir mais plenamente para o desenvolvimento econômico. (2011, p. 74)

Além disso, é preciso considerar que o próprio projeto de desenvolvimento do campo parece ter compreensões distintas. No cenário brasileiro é perceptível o avanço do modelo produtivo da agricultura industrial em detrimento daquele dos pequenos produtores, intensificando conflitos de interesse e uma realidade que não pode ser negada. E, como afirma Ribeiro: “Um projeto de escola, mesmo que seja uma proposta pedagógica saída de dentro dos movimentos sociais populares rurais/do campo, não resolve a questão da terra.” (p.195).

Também, no espaço acadêmico há um despertar do interesse pelo tema da Educação do Campo com a proliferação de projetos de extensão, publicações de artigos, promoção de eventos, constituição de grupos de estudos e pesquisas e criação de cursos de licenciaturas, estes últimos, ancorados na legislação do Ministério da Educação-MEC, conquistada pelos movimentos sociais. Ou seja, a partir das lutas populares ampliam-se as oportunidades. Entretanto, se olharmos para o momento atual outra contradição é importante: os movimentos migratórios campo/cidade e o deslocamento contínuo das matrículas para as escolas urbanas, pois ao analisarmos os dados absolutos do Censo-MEC-INEP observamos que as escolas do campo continuam a desaparecer. Enquanto em 2002 havia em todo Brasil 107.432 escolas rurais, em 2010 este número reduziu para 79.388. Esta diminuição é ainda mais significativa se considerarmos que durante este período ocorreu uma expansão razoável no total de matrículas na Educação Básica.

Por outro lado, há que se considerar que o modo como os diversos grupos sociais se colocam em cada local, os focos de luta e resistência de comunidades também podem criar condições para a existência de situações peculiares, como possibilidades de afirmar a concepção de educação popular na escola como política pública, como assinala Paludo:

Na atualidade brasileira, a Educação do Campo pode ser identificada como uma das propostas educativas que resgata elementos importantes da concepção de educação popular e, ao mesmo tempo, os ressignifica, atualiza e avança nas formulações e práticas direcionadas a um público específico. Essa é uma importante experiência existente no Brasil, protagonizada pelos próprios sujeitos populares, apesar de alguns “transformismos” realizados pelo próprio Estado e

por outras instituições. Seus impulsionadores são os movimentos populares do campo. (2012, p. 283)

## **2.2. Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação no MST**

O MST desde o início de sua constituição carregou a preocupação permanente com processos educacionais como elementos indissociáveis da luta pela terra.

Autores que se dedicaram à análise dos materiais discutidos e elaborados pelo Setor de Educação e também no acompanhamento de algumas experiências pedagógicas, indicam as principais referências utilizadas pelo MST, que podem ser situadas dentro de quatro principais grupos, como apresenta Dalmagro:

No que se refere às teorias pedagógicas ou correntes educacionais que embasam a proposta do MST identificamos quatro predominantes: a Educação Popular, a Pedagogia Socialista, a Pedagogia do MST e a Educação do Campo, todas situadas no campo progressista ou contra-hegemônico. A Educação Popular e a Pedagogia Socialista estão na base da formulação educacional do MST. Presentes desde seus primórdios, enquanto a primeira foi a que mais chegava às escolas e orientava o trabalho nelas desenvolvido, a segunda auxiliou a pensar um formato escolar diferenciado. A Educação Popular foi absorvida especialmente no que se refere aos temas geradores, ao privilegiar a realidade e o universo cultural dos estudantes, a participação e o diálogo. A Educação Socialista contribuiu com as ideias do trabalho como base da educação, a auto-organização estudantil, a formação omnilateral e o debate sobre a forma escolar. (2010, p. 276)

Embora em seu estudo, a autora alerta que a educação do MST passou por períodos que representam diferentes momentos e características inerentes ao próprio movimento, destacamos que nos últimos anos a proposta se traduz nos princípios da Educação do

Campo, que em certa medida, ampliou o debate e incorporou outros elementos, além de um conjunto de contradições como apontado anteriormente.

A partir da experiência da escola russa, principalmente na leitura de autores como Makarenko, Pistrak e Krupskaya, encontraremos os subsídios para a organização do método pedagógico em cursos iniciais do MST, como é o caso da Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa da Região Celeiro - FUNDEP e do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária - ITERRA, ao considerar a relação prática-teoria-prática e a ideia de que o “coletivo educa o coletivo”. (RIBEIRO, 2014, p.361).

Os cadernos de formação editados pelo Setor de Educação do MST, muitos dos quais elaborados a partir das experiências e reflexões sobre as mesmas, apontam para a vivência dos aspectos de auto-organização dos estudantes e do trabalho como princípio educativo, categorias ligadas aos autores russos.

Em especial, estas referências estão no Caderno de Educação número 8 que trata dos princípios filosóficos e pedagógicos publicados em 1996.

Os princípios filosóficos procuram enunciar as dimensões da organização política e ideológica coerentes com o próprio MST, exprimindo um compromisso de cunho ético e moral, além de primar pela construção coletiva. São cinco: 1) Educação para a transformação social; 2) Educação para o trabalho e a cooperação; 3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4) Educação com/para valores humanistas e socialistas; 5) Educação como um processo permanente de formação e transformação humana.

Os princípios pedagógicos, que em grande parte orientam para a forma como deverá ser organizada a escola são assim descritos: 1) Relação entre teoria e prática; 2) Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; 3) A realidade como base da produção do conhecimento; 4) Conteúdos formativos socialmente úteis; 5) Educação para o trabalho e pelo trabalho; 6) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 7) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; 8) Vínculo orgânico entre educação e cultura; 9) Gestão democrática; 10) Auto-organização dos/das estudantes; 11) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/educadoras; 12) Atitude e habilidades de pesquisa; 13) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Estes mesmos princípios orientam o Projeto Político Pedagógico da Escola 25 de Maio, com o acréscimo de mais um intitulado “formação em agroecologia”, criado pelo coletivo de educadores, em 1999 (PPP Escola 25 de Maio).

Não pretendemos aqui realizar uma análise mais aprofundada da realização destes princípios no interior das escolas, muito menos em torno dos resultados alcançados a partir dos mesmos. Entretanto, é nítido o fato de que estes princípios são mais desenvolvidos em escolas onde o conjunto do MST possui maior autonomia e legitimidade. Assim, destaca-se a prática do ITERRA em Veranópolis-RS, da Escola Nacional Florestan Fernandes – ENFF situada em Guararema-SP, do Instituto Educar de Pontão-RS, da Escola Construindo o Caminho existente no Assentamento Coletivo Conquista na Fronteira de Dionísio Cerqueira-SC, nas Escolas Itinerantes, entre outras.

Entretanto, se torna importante considerar que há uma expressiva parcela de assentamentos que possuem escolas pertencentes às redes públicas de ensino das esferas estaduais e/ou municipais. Muitas destas escolas são pressionadas a seguir o modelo do respectivo sistema de ensino, conforme a evidência de algumas pesquisas, a exemplo daquela realizada no ano de 2006 nas áreas de reforma agrária. (Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PNERA). Em várias delas, o professor é quase que o único responsável pelo processo de ensino, gestão e manutenção se deparando com sérios limites estruturais e pedagógicos. Desta forma, permanece em situação fragilizada na condição de aplicar as orientações tanto do Setor de Educação do MST, como no atendimento das demandas exigidas pelos órgãos mantenedores da escola, segundo a pesquisa.

A Escola 25 de Maio, como veremos no próximo capítulo, constantemente enfrentou dificuldades na articulação de seu projeto pedagógico, tendo em vista as diversas forças e concepções que sobre ela incidiam. Buscando afirmar um projeto diferenciado de educação, por diversas vezes subverteu diretrizes oficiais como, por exemplo, na organização dos tempos escolares. Na perspectiva de conquistar o ensino técnico assumiu a realização de ações que demandavam condições nem sempre disponíveis, o que exigia um grande esforço do grupo de educadores e militantes.

Outra dificuldade de tratamento refere-se aos conceitos de formação “omnilateral” e “politecnicia”, ambos discutidos a partir da construção de Antônio Gramsci. De forma simplista, estas perspectivas em muitas das vezes têm se limitado a uma compreensão de “formação integral”, ou seja, onde a escola deveria apresentar possibilidades nos

sentido de desenvolver as diversas dimensões do ser humano. Assim, restringe-se à oferta de oficinas de artes, trabalhos manuais, práticas esportivas e outras. Não estamos desconsiderando estes processos, mas sim a necessidade de qualificá-los, amparados num maior embasamento teórico, tais como Mészáros em seu reconhecido texto sobre educação, é insuficiente pensar mudanças educacionais apenas com o intuito de corrigir os efeitos do capital:

A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, (...) E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. (2007, p.223)

Outra matriz teórica utilizada e referenciada nos documentos de educação do MST e nos projetos escolares, fundamenta-se na Educação Popular de Paulo Freire, sobretudo na defesa da concepção de uma educação dialógica, contrária à concepção bancária de educação.

O trabalho com temas geradores são frequentemente encontrados, assim como a valorização dos saberes locais. De forma bem visível na utilização da metodologia da alternância, se expressa a dimensão do conhecimento defendido por Freire, tratado na sua obra “Extensão ou Comunicação?”, onde o autor analisa o problema de comunicação entre o técnico e o camponês:

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe.

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em

invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.

Por isso mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. (1971. p.27-28)

Alguns estudos categorizam que a obra desenvolvida por Paulo Freire, muitas vezes se identifica com um pensamento de caráter existencialista, idealista e até escolanovista.

Não é pretensão neste trabalho aprofundar estas questões, igualmente, reconhecer e alertar que nem sempre o debate é imune a dicotomias e controvérsias.

Mas além destes teóricos, que pertencem à gênese do debate da educação no MST, outras matrizes vão se integrando ao discurso e em certa medida às práticas pedagógicas. Com a notoriedade que as experiências educacionais do MST assumiram nos últimos anos, muitos pesquisadores e ativistas sociais acabaram se interessando pela sua proposta, onde além dos estudos, procuraram inserção orgânica nos diferentes espaços educativos do movimento, inclusive oferecendo possibilidade de contribuição e/ou assessoria.

Também, evidenciou-se a incorporação de professores por concurso público em diversas escolas, com outras experiências pedagógicas e de formação acadêmica distinta, em alguns casos trazendo concepções políticas diferenciadas.

Esta ampliação do grupo de sujeitos no campo pedagógico acabou trazendo uma série de outros elementos, que em alguns casos produziram uma diversidade e ecletismo de concepções.

Uma abordagem que a nosso ver merece destaque, sobretudo com as discussões recentes da agroecologia, é a “Teoria do Pensamento Complexo” de Edgar Morin, que ao criticar de forma veemente o

pensamento científico positivista da modernidade, propõe uma abordagem transdisciplinar dos fenômenos.

Sobre a complexidade proposta por Morin, também nos reportamos à análise feita por Ribeiro na perspectiva da liberdade, autonomia e emancipação das experiências educacionais em alternância. Embora a autora considere as contribuições de Morin no processo de ampliação e divulgação do conhecimento científico, percebe os limites desta concepção:

Se no primeiro momento a complexidade parece democratizar o olhar para ampliar os espaços de participação e considerar o caos e a incerteza como desafios à criatividade humana, penetrando mais fundo na sua essência, a sua aparente indiferença política deixa uma fragilidade de seus postulados. Isto por duas razões. Primeiro, porque não altera as relações de produção/apropriação da ciência, que é também, uma força produtiva. Segundo, porque o caos e a incerteza, embutidos na complexidade, podem, subliminarmente, justificar a necessidade de adaptar-se à realidade do desemprego, remetendo ao indivíduo a responsabilidade de enfrentar o desafio de procurar trabalho, com criatividade, sem, no entanto, modificar o sistema produtor do desemprego.

Neste sentido, pode-se compreender o deslocamento da formação do técnico agrícola para o sujeito “empreendedor”. Se a teoria da complexidade reforça a *liberdade* de escolha dos indivíduos e a sua *autonomia* para tomar decisões, ambas – *liberdade e autonomia* – caem na abstração do mundo fenomênico ou das condições materiais de existência, confrontando-se com o objetivo pretendido por Morin. (2014, p. 392-393)

Assim, ressaltamos que a educação no âmbito destas concepções é bastante desafiadora, tendo em vista as dificuldades impostas pelo modelo atual que alija a maioria dos trabalhadores ao acesso de muitos bens produzidos pela humanidade, dentre estes, também o conhecimento. Entendemos que a escola e os cursos não conseguirão desempenhar esta tarefa desarticulada de outras dimensões,

como o da esfera da produção da vida. É nesta direção que também se insere a discussão da agroecologia como proposta de formação.

### **2.3 A Agroecologia no MST**

*A agricultura é uma ciência que nos ensina que culturas devem ser plantadas em cada tipo de solo e que operações devem ser feitas para a terra produzir os rendimentos mais altos perpetuamente. (Marcus Terentius Varro-Roma, Séc. I, DC)*

A agroecologia é um termo recente. Muitos pesquisadores tratam de procurar conceituá-la de modo a abarcar um conjunto de conhecimentos, ações práticas e situações que podem ser mais ou menos contempladas por meio de diferentes manejos agrícolas, comportamentos e visões de mundo, técnicas consideradas adequadas a determinados processos produtivos, ou seja, tudo aquilo que possa interferir sobremaneira no modo como se atua num determinado agroecossistema. Por isso, não existe uma agroecologia, mas sim, uma heterogeneidade de teorias e práticas que a constituem e conseqüentemente, podemos constatar de que sua significação não é consenso e talvez, nem pretenda ser, dada a diversidade de características sociais, culturais, econômicas, ambientais e políticas existentes que, em seu conjunto, apresentam interferências e arranjos bastante específicos em cada materialidade.

No entanto, a agroecologia surge para fazer o enfrentamento às condições de segregação social, sofrida ao longo da história por determinados grupos que produzem e reproduzem suas existências a partir do trabalho na agricultura, os chamados produtores diretos, sendo estes constantemente ameaçados pela crescente tecnificação e industrialização da agricultura, preponderantemente a partir da revolução industrial.

Ernest Haeckel sugere em 1869 a criação de uma nova disciplina científica ligada ao campo da História Natural, hoje Biologia, pelo fato de que esta tratava isoladamente dos organismos e seres, incluindo a espécie humana, principalmente devido à carência de semelhança morfológica (forma) entre os representantes do reino mineral, vegetal e animal, mas que, no entanto, apresentavam proximidades quanto ao aspecto ecológico (modo e lugar de vida).

Assim, surge a ecologia como o estudo da ciência da casa comum, de modo a estudar as relações entre o conjunto das espécies e o ambiente em que vivem, considerando os aspectos de sua distribuição, inter-relação e de existência no planeta.

Por sua vez, o termo agroecologia aparece como conceito em 1928, criado pelo agrônomo russo Basil Bentsin, proporcionando um aprofundamento quanto ao estudo das relações ecológicas relativas à agricultura. É nesta contemporaneidade, o aparecimento de diferentes propostas de contraposição ao modelo de agricultura proposto por Liebig (1803-1873), que postulava a nutrição de plantas a partir de necessários nutrientes específicos que quando, de sua ausência, deveriam ser repostos num mínimo exigido pelas mesmas. A teoria de Liebig é a introdutora do pensamento e prática relacionada ao modelo agroquímico para a agricultura. Com o passar do tempo, vai se traduzindo como prática predominante ao conjunto da produção agrícola, fortalecendo a prática da monocultura, da motomecanização, da utilização de agrotóxicos e da manipulação genética através dos cruzamentos de variedades em busca de maior produtividade, altamente responsivas aos adubos de síntese industrial.

Como dito acima, a contestação deste modelo que vai tomando corpo, se traduz na manifestação de distintas propostas de contraposição, chamadas agriculturas alternativas, que procuravam estabelecer mais fortemente o vínculo entre a agricultura e a natureza, procurando estabelecer uma vinculação mais aprofundada quanto aos processos biológicos existentes, em vista da manutenção e incremento da fertilidade natural dos solos.

Assim, as variadas correntes de agricultura alternativa surgem na história com a finalidade de estabelecer práticas que intensificassem o vínculo estrutural entre natureza e agricultura, a partir da observância da crescente industrialização que acontece no interior dos processos produtivos.

As diferentes vertentes ou correntes, tais como a Agricultura: Biodinâmica, Orgânica, Biológica, Natural e Permacultura, entre outras variantes, aparecem a partir dos anos 1920 até meados da década de 70 e se traduzem como características específicas a cada uma delas, guardando nuances geográficas, culturais, de manejo, dentre outras, bastante singulares. No entanto, o conjunto destas correntes converge no sentido de buscar estabelecer princípios gerais em relação à busca de uma maior sustentabilidade nos sistemas manejados na produção agrícola.

É fato que o conjunto destas proposições chamadas agriculturas alternativas construídas ao longo do tempo estabelecem um repensar sobre o modelo produtivo. Assim, ao final dos anos de 1970 o termo agroecologia ressurgiu com força, numa clara intenção de unificar a ecologia à agronomia que estava bastante distanciada e alheia às questões ecológicas, ao longo do último século.

Inicialmente a agroecologia surge como uma disciplina que procura estudar os agroecossistemas, designado pelo conjunto formado pelos fatores bióticos e abióticos de um determinado ecossistema que atuam simultaneamente sobre determinada região. Quando ocorre ao menos uma população agrícola intermediada pela ação humana, temos um agroecossistema. A alteração de apenas um único elemento costuma causar modificações em todo o sistema, podendo ocorrer uma perda da homeostase, do equilíbrio existente.

Por sua vez, como dito acima, o ecossistema é composto pelos meios biótico e abiótico. O meio abiótico inclui fatores como solo, ar, água, atmosfera e radiação solar, entre outros. É constituído de muitos objetos, forças físicas, químicas e biológicas denominadas biótopo que se influenciam entre si e as comunidades de seres vivos que os cercam. Por exemplo, a corrente de um rio pode interferir na forma das rochas que existem no leito deste rio. A temperatura, limpidez da água e sua composição química podem influir modificações ao conjunto de plantas e animais, assim como na sua maneira de viver. Os seres vivos e os destituídos de vida são influenciados pela chuva, geada, neve, temperatura, evaporação da água, umidade, vento e outros. Todos os organismos precisam de certa quantidade de espaço em que possam viver e levar adiante as relações comunitárias, bastante diversificadas. Já, o meio biótico inclui o conjunto de plantas e animais em suas relações recíprocas e relacionadas com o meio abiótico.

Desta maneira, o conjunto destas relações afeta o nível de organização dos seres vivos não apenas pelo espaço necessário à sua sobrevivência e reprodução, levando por vezes, ao territorialismo, mas também em relação às suas funções vitais, incluindo o seu comportamento através do metabolismo. Por essa razão, a qualidade do ambiente determina o número de indivíduos e de espécies que podem viver num mesmo habitat, apresentando relações harmônicas e desarmônicas, intra e interespecíficas.

As relações entre os diversos seres vivos existentes num ecossistema incluem a competição por espaço, alimento, parceiros para a reprodução, a predação de organismos por outros, a simbiose entre

diferentes espécies que cooperam para a sua mútua sobrevivência, o comensalismo, o parasitismo, o canibalismo e outras.

Utilizando-se desta discussão que considera a inter-relação entre os seres, os níveis tróficos, a existência de cadeias alimentares nas relações ecossistêmicas e na tentativa de estabelecer vínculos mais efetivos entre a ecologia e os processos produtivos na agricultura, diferentes correntes estabelecem a partir disso o que chamamos de popularização da agroecologia. A agroecologia deriva da relação entre a agronomia e dos aspectos ecológicos vistos acima, além da necessária aproximação deste referencial em relação aos sistemas produtivos. Durante o século XX ocorre esta ruptura pelo fato de que a agricultura, de modo geral, foi orientada pelo modelo reducionista da revolução verde, obstaculizando procedimentos mais sistêmicos e potencializadores de uma consciência ambiental e utilização do conhecimento da ecologia das populações. O livro - “Primavera Silenciosa”, publicado em 1962 por Rachel Carson é um importante impulsionador desta discussão que faria uma intensa relação com os problemas ambientais e sociais a partir da crescente industrialização da agricultura. São notáveis os avanços à época, possibilitando um caráter de maior cientificidade à agroecologia, em vista de organizar um novo modelo agrícola, embora tenha permanecido estabelecida sob um caráter multidisciplinar, apenas dentro da área das ciências agrárias.

Em suma, estes e outros estudos se somam no sentido de aperfeiçoar o conceito de agroecossistemas, buscar soluções aos problemas energéticos advindos do desenvolvimento intensivo da agricultura industrial, intensificando as relações que constituam uma co-evolução entre os sistemas naturais e sociais, além da compreensão dos distintos sistemas agrários com a finalidade de estabelecer parâmetros organizacionais e produtivos mais sustentáveis ao longo do tempo. O conjunto destas interpretações se faz necessário no sentido de tentar corrigir o desenvolvimento do capital industrial, em especial na agricultura, desde a opção pela teoria de Liebig, instaurada e posta em prática nos últimos 140 anos. Por fim, a agroecologia não pode ser encarada como resposta única ou como a solução derradeira em termos de tecnologia, a fim de consertar as crises enfrentadas no plano econômico, político e agrícola nacional ou mundial. Entretanto, ela pode ser percebida enquanto uma das estratégias de contraposição à agricultura industrial realizada no sistema do capital que explora os trabalhadores e a natureza.

Sob este último aspecto, no tópico “Grande indústria e agricultura”, constante no Capítulo XIII – Maquinaria e Grande

Indústria, Volume II de O Capital, Marx nos traz de maneira elucidativa os efeitos do caráter exploratório realizado tanto na indústria como na agricultura, que se traduz enquanto uma falha metabólica entre o homem e a natureza:

“E a cada progresso da agricultura capitalista não é só um progresso na arte de saquear o trabalhador, mas ao mesmo tempo na arte de saquear o solo (...) a produção capitalista só desenvolve a técnica e a combinação do processo de produção social ao minar simultaneamente as fontes de toda a riqueza: a terra e o trabalhador” (1988, p. 99).

Diante disso, convém ressaltar que o conjunto das relações ecossistêmicas no agroecossistema, agora como um espaço constituído e interferido pela ação humana em suas diferentes formas de organização social acabam constituindo outros ritmos, representando outros impactos aos já observados no ambiente natural. Isto ocorre na medida em que, relacionado a cada modo de produção, das formas mais variadas e numa multiplicidade de graus de intensidade, a natureza fornece os meios e objetos de trabalho para a satisfação das necessidades humanas, a partir do trabalho. Sendo assim, a natureza não apresenta apenas um caráter biológico, mas, preponderantemente social. É justamente por meio dos processos de trabalho instaurados na relação homem – natureza que configuram determinada organização relativa às relações sociais de produção existentes em cada tempo histórico.

Sobre isso, Marx traz no capítulo V, em Processo de Trabalho e Processo de Valorização, em sua obra “O Capital”, que:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre homem e Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. (...) Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele

modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (1985, p. 149).

Este é o conceito de trabalho útil para Marx ocorrido na necessária relação homem-natureza através do trabalho humano, ainda no plano geral da satisfação das necessidades imediatas para a sobrevivência; portanto, uma forma natural do trabalho que resulta em valor de uso da natureza, em vista da satisfação das necessidades humanas. A este processo de mediação com a mesma, Marx dá o nome de metabolismo. Isto porque o trabalho humano não nega a natureza, havendo contradição apenas entre ela e a forma mercadoria, esta última, a forma social instaurada pelo modo de produção do capital, que transforma homens em força de trabalho e objetos em valor de troca, em mercadoria. O capitalista, ao reconhecer o valor de uso impõe uma inversão que se traduz pelo não cumprimento das funções naturais antes estabelecidas.

A partir deste estabelecimento de contradições entre a natureza, a forma mercadoria e o conseqüente desenvolvimento das forças produtivas erigidas pelo capitalismo, principalmente a partir da revolução industrial explicitada pela maquinaria com a constante tecnificação dos processos produtivos e incidência de novas tecnologias, cada vez mais constatamos a ampliação da falha metabólica entre homem e natureza. Isto impõe limites à sobrevivência da natureza bem como da humanidade que dela faz parte.

É justamente sobre esses limites naturais que Engels, em sua obra “Introdução à Dialética da Natureza” (1876) nos traz que, “Só uma organização consciente da produção social, em que produção e distribuição obedeçam a um plano, pode elevar socialmente os homens sobre o resto do mundo animal, do mesmo modo como a produção em geral os elevou como espécie” (p. 10). Sobre este último aspecto é célebre a frase do mesmo autor que diz “... a natureza adquire consciência de si mesma na pessoa do homem.” (p. 9).

Ainda podemos constatar, mesmo que de forma implícita em diferentes passagens de sua obra, uma clara intenção em problematizar questões, tais como, a indestrutibilidade do movimento e a permanente transformação, deslocamento e expansão da matéria, trazendo como resultado a conseqüente perda de energia sob a forma calor. Isto nos remete a pensar que o conceito de sustentabilidade se torna um tanto vago. O paradoxo aqui estabelecido é que não importa sob qual modo de

produção, modelo de desenvolvimento ou forma de organização social vivamos, sempre teremos que nos defrontar com limites naturais.

O MST já em seus primeiros anos de existência procura construir diretrizes no sentido de organizar a produção dos assentamentos. Segundo Rego, a adoção de tecnologias alternativas aparece nos cadernos de formação do MST já no ano de 1986. (p.126). O termo “alternativo” carrega em si o sentido de contraposição ao modelo hegemônico.

Conforme Petersen (2014) “o sentido adotado atualmente para a noção de agricultura alternativa, tem suas origens ligadas à contestação da agroquímica organizada por movimentos rebeldes”. O mesmo autor ressalta, entretanto, que conforme se atesta na história da agricultura, os diversos sistemas técnicos convivem nos diversos tempos e espaços, não ocorrendo uma sucessão linear entre formas dominantes ou emergentes. E assim, procura construir o conceito de agriculturas alternativas:

Com base nesta perspectiva histórica, as agriculturas alternativas podem ser definidas como sistemas sócio-técnicos desenvolvidos em resposta a bloqueios sociais, econômicos e/ou ambientais encontrados na agricultura convencionalmente praticada em contextos históricos definidos. Dependendo das condições políticas e institucionais vigentes, esses sistemas técnicos alternativos podem permanecer como opções subvalorizadas pela sociedade ou podem suplantar os padrões convencionais de produção. (2012, p.40)

Na década de 1990, cria-se o Sistema Cooperativista dos Assentados e nos próximos anos experimentam-se formas cooperadas de trabalho, como por exemplo, as cooperativas de produção coletiva. Na esfera da formação profissional, são organizados os cursos de técnico em administração de cooperativas, principalmente os desenvolvidos no ITERRA. Parece bastante evidente a necessidade de qualificar os processos do trabalho na perspectiva da cooperação.

Mas é também nesta década que toma força o discurso em torno da agroecologia, sobretudo com um expressivo número de organizações não governamentais, preocupadas com a degradação ambiental e motivadas pelos debates da Eco-92.

Nilsa Luzzi considera outro fator decisivo para a incorporação do debate da agroecologia no MST por sua participação na Via Campesina, criada em 1993 na Bélgica. Segundo a autora, o MST participou em 1996 da 2ª Conferência Internacional da Via Campesina, realizada no México. Neste evento estiveram presentes 37 países e 69 organizações, discutindo as seguintes temáticas: reforma agrária; biodiversidade e recursos genéticos; soberania alimentar e comércio, direitos humanos; agricultura campesina sustentável; migração e trabalhadores rurais; igualdade de gênero. (2007, p.124)

No ano de 2000, no 4º Congresso Nacional do MST, realizado em Brasília a agroecologia foi definida como estratégia produtiva para os assentamentos. Em 2001 é elaborado um documento intitulado “Construindo o Caminho”, que dentre outras orientações aponta para uma nova matriz tecnológica a ser seguida pela base do movimento:

Quanto ao aspecto tecnológico, devemos dar destaque ao aspecto dos insumos industriais tradicionalmente utilizados (veneno, adubo, sementes híbridas) que encarecem a produção, envenenam as pessoas e a natureza. Também devemos destacar os aspectos do trabalho motomecanizado, que nos acomoda, deteriora os solos e nos torna dependentes das empresas multinacionais. (MST, 2001, p.90)

E acrescenta em seguida: “Devemos buscar condições para que os(as) assentados(as) se qualifiquem e dominem os princípios e as práticas agroecológicas, buscando construir um novo modelo de produção, que nos ajude na edificação de um novo ser social.” (MST, 2001, p.90)

Mas é evidente que o discurso da agroecologia, assim como a defesa da produção cooperada nos assentamentos não é tão incorporada como anunciada. É preciso, além das definições políticas, buscar promover ações concretas, que contribuam como estratégias para a multiplicação destas propostas nos assentamentos. O mesmo documento de orientação indica as escolas e cursos específicos sejam criados para difusão destas ideias:

Por fim, seria importante que o MST articulasse um curso estadual ou mesmo regional para

formação da juventude assentada. O curso teria como objetivo, além de qualificar a consciência social destas pessoas, qualificá-los com habilidades para os aspectos organizativos internos dos assentamentos, na agropecuária, na tecnologia de alimentos, para a promoção do esporte e da cultura. Enfim, um curso que combine atividades de estudo, práticas de campo, convívio com a comunidade que, ao longo de um ou dois anos, adquira-se tais habilidades transformando-se em nossos futuros “Técnicos de Pés no Chão” (2001, p.93)

Apesar das iniciativas já existentes nos assentamentos e acampamentos, sem dúvida a criação do PRONERA foi extremamente importante para a execução destes objetivos, pois permitia oferecer cursos de formação técnica com certo grau de flexibilidade, num espaço de tempo relativamente curto. De certa forma, era uma alternativa viável para a realização de cursos em locais historicamente desprovidos de escolas formais, tendo em vista que a maioria das áreas de reforma agrária mal conseguia atender ao ensino fundamental.<sup>2</sup> Além disso, permitia a construção de um currículo diferenciado, como por exemplo, a formação em agroecologia, conforme descreve Santos:

No PRONERA, vários projetos inovaram no desenvolvimento de tecnologias na formação técnica, inclusive criando novos campos, novos cursos, graças à ousadia de professores e universidades. É o caso, por exemplo, das várias turmas de Nível Médio Técnico em Agroecologia, Técnico em Agroecologia, Técnico em Administração de Cooperativas, e inclusive EJA Médio em Comunicação Comunitária, e também de cursos superiores e pós-graduação, por todas as regiões do País, cujos projetos pedagógicos têm sua ênfase na produção de conhecimento para a inovação na perspectiva emancipatória, no âmbito dos assentamentos. Não se trata apenas de copiar

---

<sup>2</sup> Ver PRONERA – Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária, 2006.

o que vem sendo feito, mas de ressignificar, desde a materialidade, o ensino técnico. (2011, p.323)

Do ponto de vista do MST, a criação destes cursos levanta uma grande expectativa quanto a possibilidade de qualificar os processos produtivos na agricultura. Percebe-se nesta construção, o desafio de formar agentes de mudança através dos cursos de formação, considerando que estes poderiam, idealmente, construir formas diferenciadas de organizar a produção nos assentamentos. Estudos sobre o tema apontam um descompasso entre o anunciado e o pretendido:

A incorporação da agroecologia pelos assentados não é uma questão simples, envolve vários fatores e as mudanças nem sempre têm a rapidez desejada. A apropriação do tema pelas lideranças do MST ocorre de forma muito mais acelerada do que vem ocorrendo nos assentamentos, na prática dos assentados. Embora o MST esteja investindo fortemente em formação e capacitação em agroecologia, a mudança ainda é bastante lenta. A ideologia modernizadora continua exercendo forte poder de influência entre os assentados e, por que não dizer, em várias lideranças. (LUZZI, p.130)

Aliado a isso, parece não haver nestes primeiros tempos um discernimento maior sobre a concepção em torno da agroecologia, estando bastante ligadas a uma negação simplista quanto ao uso de insumos industriais e mera diminuição dos custos de produção.

No campo teórico percebe-se uma tentativa de ampliar o entendimento para além de uma concepção de método de produção, evitando com isso o risco de incorrer em reducionismos na oferta de um produto ecológico a fim de atender mercados especiais.

Neste contexto, a agroecologia não se restringe ao desenvolvimento de experiências de agricultores de base ecológica, ressaltando processos de organização social que se orientam pela luta política e transformação social, indo além da luta econômica imediata e corporativa e das ações localizadas, e por vezes assistencialistas, junto aos agricultores. De fato, a agroecologia possui uma

especificidade que referencia a construção de outro projeto de campo. Entretanto, tal projeto de campo é incompatível com o sistema capitalista e depende, em última instância, de sua superação. (GUHUR; TONÁ, 2012, p.63)

Segundo análise sobre a formulação do discurso agroecológico pelo MST realizado por Borsatto e Carmo em 2014, evidencia-se uma modificação nos referenciais teóricos para o delineamento da produção nos assentamentos:

As ações do passado baseavam-se nas interpretações ortodoxas dos escritos de Marx, Kautsky e Lênin, bem como nas experiências soviéticas e cubanas de coletivização da agricultura, que em sua maioria não se mostraram satisfatórias na realidade dos assentamentos brasileiros.

Isso, em conjunto com outros fatores, abriu espaços políticos para a emergência de um novo discurso, no qual o saber camponês e a questão ambiental ganharam relevo, emergindo como consequência um discurso em bases agroecológicas.

A obra de Chayanov contribuiu de forma fundamental para a conformação do arcabouço teórico da Agroecologia (CAPORAL e COSTABEBER, 2004). Da concepção chayanoviana são retirados conceitos sobre os quais se assentam as propostas metodológicas da Agroecologia, tais como o agricultor visto não mais como um mero objeto de análise, mas como um sujeito criando sua própria existência; a noção de economia moral camponesa; a abordagem de baixo para cima para a elaboração de propostas de desenvolvimento; o uso de análises multidisciplinares da agronomia social; a lógica econômica não capitalista dos camponeses; a compreensão do balanço trabalho-consumo; o conceito de grau de autoexploração; o subjetivismo dos camponeses nas tomadas de

decisões e o conceito de ótimos diferenciais.  
(2014, p.658)

O debate agroecológico começa a intensificar-se também pela existência de outras ações. Quer seja pela criação de cursos, pesquisas e participação em outras articulações. Citamos como exemplo: a criação em 1997 no município de Hulha Negra-RS de uma cooperativa de produção de sementes agroecológicas - BIONATUR, a participação na Articulação Nacional de Agroecologia - ANA e na Associação Brasileira de Agroecologia - ABA, Jornada de Agroecologia realizada anualmente desde 2006 no Paraná, dentre outros.

Enfim, apesar de todos os limites, verifica-se um entendimento cada vez mais apurado em relação ao alcance da proposta agroecológica, sistematizada no verbete do Dicionário da Educação do Campo, em 2012, formulado por Guhur e Toná:

Neste sentido, está em gestação uma concepção mais recente de agroecologia, ainda mais ampliada: a partir da prática dos movimentos sociais populares do campo, que não a entendem como “a” saída tecnológica para as crises estruturais e conjunturais do modelo econômico e agrícola, mas que a percebem como parte de sua estratégia de luta e de enfrentamento ao agronegócio e ao sistema capitalista de exploração dos trabalhadores e da depredação da natureza... Compreende-se que ela seja inseparável da luta pela soberania alimentar e energética, pela defesa e recuperação dos territórios, pelas reformas agrária e urbana, e pela cooperação e aliança entre os povos do campo e da cidade. (2012, p.63-64)

Neste contexto assinala-se a perspectiva da formação técnica em agroecologia como uma possibilidade emergente, tanto para o espaço dos coletivos de educação, como na esfera de discussão dos setores produtivos na agricultura. Estas perspectivas, em determinados momentos, acabaram traduzindo algumas dissonâncias, questões que serão discutidas no último capítulo, tendo como base a experiência da Escola 25 de Maio.

## **CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO TÉCNICA EM AGROECOLOGIA**

Neste capítulo, tratamos sobre a constituição do curso técnico em agroecologia ofertado pela Escola 25 de Maio no município de Fraiburgo – SC procurando demonstrar o processo histórico de articulação mediada pela coletividade escolar na criação do curso, além de um conjunto de situações que se traduzem enquanto seu funcionamento, organização e proposta pedagógica.

Ainda, apresentamos as diferentes parcerias constituídas e as estratégias utilizadas para dar funcionalidade a cada uma das quatro turmas do curso analisado, trazendo elementos sobre os embates realizados e as dificuldades encontradas. Priorizaremos um olhar sobre as diferentes estruturas curriculares experimentadas ao longo do tempo, procurando perceber os limites e potencialidades quanto à formação profissional e que culminam com a Secretaria de Estado da Educação - SED/SC assumindo o curso técnico em agroecologia enquanto uma política pública de educação.

Por fim, discorreremos sobre a atuação dos egressos nas diferentes realidades contempladas durante a pesquisa de campo, procurando estabelecer um diálogo que transite entre os processos educacionais vivenciados na escola e o mundo do trabalho, particularmente, aquele relacionado às práticas agroecológicas instauradas e/ou em construção nos diferentes cotidianos, com finalidade de analisar os limites e potencialidades para o desenvolvimento da proposta agroecológica no interior dos assentamentos da reforma agrária do Estado de Santa Catarina.

### **3.1. A criação do Curso Técnico em Agroecologia na Escola 25 de Maio**

A ocupação ocorrida no dia 25 de maio de 1985 no município de Abelardo Luz, assinala o início do Movimento Sem Terra em Santa Catarina e dá origem a vários assentamentos no Estado.

A Escola 25 de Maio está localizada em área de assentamentos do município de Fraiburgo, região Meio-Oeste de Santa Catarina, a uma distância de 23 quilômetros da sede. Sua origem está ligada à implantação dos dois primeiros assentamentos naquela região, precisamente aos dias 24 de Junho e 12 de Outubro de 1986. Denominados pelo INCRA enquanto Faxinal dos Domingues I e Faxinal dos Domingues II, respectivamente compostos por quarenta e oito e trinta e oito famílias, são nominados pelas famílias como União da

Vitória e Vitória da Conquista. Posteriormente, foram criados três novos assentamentos em Fraiburgo: Rio Mansinho em 1987, Contestado em 1990 e Chico Mendes em 1999.

Em 1987, foram criadas duas escolas de séries iniciais, sendo uma para cada área dos dois primeiros assentamentos. A construção destas escolas fazia parte do projeto de assentamentos desenvolvido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária que previa, também, a expansão dos níveis de ensino de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, que acabou acontecendo no ano de 1988 com a criação da Escola Agrícola de 1º Grau 25 de Maio. O projeto inicial, tinha como meta oferecer educação regular e profissionalizante, buscando a sustentabilidade por meio da produção agrícola e seu currículo contemplava, além das disciplinas básicas do ensino, outras ligadas à área da agricultura, funcionando em período integral, até os dias atuais.

No início do ano de 1997 a 10ª Coordenadoria Regional de Educação - CRE, com sede no município de Caçador-SC, solicitou a extinção do período integral que a escola ofertava e indicou, ainda, o possível fechamento da mesma, orientados, principalmente, pelo processo de nucleação que ocorria desde o final dos anos oitenta e que confluía com o fechamento da quase totalidade das escolas do campo em Santa Catarina. A partir desta orientação a comunidade local incorre em protestos e decide requerer audiência junto ao Coordenador Regional de Educação. Ainda assim, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina – SED/SC determinou ao final daquele ano que a escola deveria funcionar apenas em um único período, o regular, desconsiderando o projeto político e pedagógico escolar que previa o seu funcionamento em tempo integral.

Além disso, a direção escolar foi instruída para que seus alunos fossem transferidos para a área urbana até o final do ano de 1998, compondo o panorama geral referente aos projetos de nucleação escolar, parte das políticas educacionais já comentadas.

No contexto dos movimentos sociais, estas ações acabaram por promover um maior processo de mobilização e resistência da comunidade, tanto em defesa da autonomia escolar, como pela possibilidade em ofertar uma escolarização dos sujeitos no espaço geográfico e de produção de suas vidas.

A tentativa de fechamento da escola provocou forte impacto na comunidade local, principalmente ao Conselho Comunitário Escolar. O mesmo, desde a criação da escola, apresenta um papel primordial, sendo este órgão representativo o responsável pelo planejamento e execução das ações realizadas na escola, pela articulação junto aos núcleos de

base dos assentamentos, além de acompanhar a inserção dos educadores no coletivo, tendo por muitas vezes contribuído nos processos voltados à formação política dos mesmos. O coletivo de educadores da Escola Agrícola 25 de Maio, permanentemente esteve engajado com o estudo e a experimentação dos princípios do MST, procurando aperfeiçoar um possível diálogo, em acordo com os momentos e as necessidades vivenciadas.

Ano após ano, a partir de novas e necessárias mobilizações, conseguiu-se garantir a manutenção dos conteúdos diversificados que eram trabalhados no contra turno, que compunham o já especificado Tempo Integral. Eram voltados ao ensino fundamental, através dos chamados “Projetos Especiais”, que contemplavam conhecimentos e práticas voltados à realidade do campo e do conhecimento agroecológico, embora, muitas vezes, a estrutura física da escola era um considerável limitante para o desenvolvimento de suas ações. Eram inúmeras as dificuldades encontradas, desde a questão das instalações, bem como os recursos para a manutenção das atividades cotidianas.

Em 1999 se iniciam as negociações com a SED, visando uma ampliação dos níveis de ensino, em vista da construção de uma escola agrícola de nível médio. Analisando o Livro de Atas do Conselho Comunitário Escolar, podemos encontrar informações sobre o número de audiências, num total de dezenove, realizadas entre os anos de 1999 a 2005, seja na Coordenadoria Regional de Caçador, da qual a escola fazia parte, seja na Gerência Regional de Educação no Município de Videira, que a partir de 2003 assumiu as escolas estaduais do município de Fraiburgo. Além destas, outras 8 reuniões foram realizadas na SED, em Florianópolis.

Como em diversas regiões do país, a oferta de ensino em áreas rurais sempre foi bastante deficitária. Até o ano 2000, nas áreas de assentamentos de Santa Catarina havia apenas seis escolas com o ensino fundamental completo e nenhuma escola de ensino médio. Assim, a conquista do ensino médio em Fraiburgo incidiu na pauta de reivindicações das principais jornadas estaduais de luta do MST, objetivando-se que com sua criação pudesse atender a uma demanda existente, inclusive nos outros assentamentos do Estado.

Este processo de reivindicação envolveu uma série de fatos e acontecimentos, tendo sido muito importantes para dar visibilidade à luta da escola, conseguindo agregar muitos colaboradores, tais como lideranças sindicais, professores e estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC e o conjunto de assentamentos do Estado.

Em 2002, a SED/SC ofereceu como possibilidade a criação de uma turma de Ensino Médio por meio de extensão de uma escola urbana, sendo em período noturno, contrário as reivindicações das famílias dos assentamentos. Esta turma, com o passar do primeiro ano, apresentou expressivo número de desistências, tendo em vista as dificuldades relacionadas à distância entre as casas dos estudantes e a escola. Desde o princípio das discussões, pleiteava-se a criação de um curso em outros moldes e não a mera adaptação, um apêndice de uma escola urbana, por mais que isto representasse um avanço em relação aos níveis de ensino existentes.

Frente a esta situação, no ano de 2004 um grupo de trabalho constituído na escola, após uma série de negociações junto aos órgãos públicos, como SED/SC e INCRA/SC, decidiu iniciar um curso que respondesse às expectativas da comunidade. Foram mobilizados jovens de assentamentos mais próximos para início das aulas, embora sem o reconhecimento oficial da SED/SC, decidindo que o curso funcionaria através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, cujos envolvidos foram: Coletivo de educadores da Escola Agrícola 25 de Maio, INCRA e UFSC. Na primeira quinzena de março de 2004 foi realizada uma etapa preparatória com os estudantes matriculados tendo como principal objetivo discutir a proposta e o formato do curso. Esta turma era composta por vinte educandos, quinze destes, provenientes dos assentamentos locais e cinco de outras regiões do Estado.

Ressaltamos que na época havia diversos estudantes interessados. Porém, a escola não possuía estrutura física adequada para recebê-los. Não havia alojamento, salas de aula, refeitório amplo e nem recursos financeiros para a alimentação e outras necessidades básicas.

A etapa preparatória foi um momento importante para pontuar a decisão de que, embora sem a oficialização por parte dos órgãos públicos, o curso seria realizado. O MST e a comunidade local assumiram a coordenação da turma, desenvolvendo diversas estratégias para a sua manutenção. Cinco famílias receberam os educandos de fora, a alimentação foi angariada no próprio assentamento e a Coopercontestado, uma cooperativa de produção da região efetuou um empréstimo para as demais despesas, além de ceder o espaço de uma cozinha industrial, que já estava localizada na área da escola, para as primeiras aulas.

O ensino médio, permaneceu vinculado à rede estadual através da extensão da Escola de Educação Básica Gonçalves Dias de Fraiburgo e a formação profissional, relativa ao curso técnico em agroecologia

estaria sob a responsabilidade do PRONERA, já que esta política do programa atendia apenas a esta modalidade de formação, portanto, concomitante.

Além disso, para que o curso pudesse se tornar viável um dos requisitos do programa era a necessária ampliação da oferta para cinquenta alunos, número mínimo exigido. Como a turma existente era composta de um número menor, a escola teve que remanejar novamente sua ação, recebendo em março de 2005 outros trinta e cinco educandos, provenientes de diversos municípios das regiões do Estado para completar a meta do PRONERA.

Como parte dos educandos havia iniciado o curso em 2004, passam a partir daí a compor dois grupos distintos dentro da mesma turma. Assim, todos frequentavam as disciplinas profissionalizantes pelo PRONERA em turma única enquanto que, em relação ao nível médio, eram divididos em duas turmas, uma vez que o primeiro grupo havia iniciado suas atividades um ano antes, estando a cursar já o segundo ano do ensino médio.

O ensino médio ficou subordinado ao Sistema Estadual de Educação, sendo os educadores contratados pela escola sede “Gonçalves Dias” de Fraiburgo - SC, via extensão. O nível profissionalizante, vinculado ao PRONERA, contou com a contratação de dois professores das Ciências Agrárias que já atuavam na escola. Também, colaboravam com esta formação alguns estudantes bolsistas da Graduação em Pedagogia, Agronomia e da Pós-Graduação do Mestrado Acadêmico em Agroecossistemas da UFSC, além de diversos profissionais componentes da equipe técnica do Setor de Produção do MST, que atuam na assistência técnica aos acampamentos e assentamentos do Estado. O projeto também possibilitou a inserção de profissionais de outras áreas, por meio de oficinas e palestras que considerassem alguns temas não previstos na grade curricular e/ou de interesse da coletividade.

Concomitante ao andamento da primeira turma, a coordenação da escola buscava junto à SED/SC o reconhecimento do Curso Técnico em Agroecologia. Entretanto, havia uma série de impedimentos, principalmente em relação à falta de infraestrutura.

Em 2006, iniciou-se a segunda turma sendo que, os estudantes foram matriculados no ensino médio e apresentou-se um novo projeto pelo PRONERA. Embora aprovado, ainda não se tinha a definição de quando seria assinado o convênio para a liberação dos recursos. Como alternativa, a escola estabeleceu uma parceria com Instituto Federal Catarinense de Rio do Sul-SC, o qual considerou esta turma como

extensão de seu curso em agroecologia existente. Em 2007, sem a possibilidade de oferta de uma nova turma houve somente ingresso de uma para o ensino médio, sendo que, apenas em 2008, através do novo projeto PRONERA autorizado, iniciou-se a terceira turma do ensino técnico. Finalmente, no ano de 2009 é autorizado o funcionamento do Curso de Ensino Médio Integrado na Escola 25 de Maio pelo Conselho Estadual de Educação e pela SED/SC, quando inicia a quarta turma.

A construção da proposta do curso profissionalizante promoveu um grande debate. Dentre as pessoas mais envolvidas com a discussão do projeto, no caso, os participantes do conselho da escola e do coletivo de educadores, havia o entendimento comum de que o curso deveria promover formação profissional para que os educandos pudessem atuar nos assentamentos e acampamentos, contribuindo com as linhas políticas delineadas pelo MST.

Já no ano de 2004, o Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente – SPCMA do MST discutia aspectos relacionados ao desenvolvimento sustentável nos assentamentos, visando propor alternativas viáveis de redução da dependência ao mercado, praticando uma agricultura ecológica e de subsistência. No entanto, já demonstrava clareza que, isoladamente, estas ações são insuficientes para a mudança do modelo na agricultura convencional.

A mudança do modelo agrícola pressupõe mudanças amplas na política econômica e social para todo país, e não apenas uma mudança localizada na agricultura. Portanto, não deve ser vista apenas como fruto de uma ação concreta do MST junto aos assentamentos, mas, com certeza, tem muito a ver com a nossa prática do dia a dia. Para o novo modelo ser construído, é essencial que sejam mudadas as políticas públicas para a agricultura. E para alcançar essas mudanças somente com alteração na correlação de forças das classes sociais no campo em particular, e na sociedade como um todo. Como este cenário não está claro no horizonte, seguimos pressionados por duas necessidades básicas: de um lado a busca para sobreviver à ofensiva do capitalismo em sua forma mais avançada no campo, representado pelo agronegócio, e de outro a necessidade de criar ensaios sobre como poderia ser o novo modelo para a agricultura em seus diversos componentes (tecnológicos, organizativos, jurídicos,

econômicos, etc.) (SPCMA, 2004, p.6).

Assim, definiu-se que a formação técnica deveria apresentar como base a agroecologia. Esta discussão, no entanto, se desdobrou em muitas outras. Havia dentre os sujeitos que pensavam o projeto diferentes entendimentos do que significa agroecologia. Este debate, durante muito tempo, foi tenso e intenso, tanto internamente como nas articulações com os outros envolvidos no projeto, como a UFSC, Rede Permeiar de Permacultura, INCRA, SED/SC, IFC Rio do Sul, Setores de Educação e de Produção do MST.

Em estudo realizado anteriormente sobre o processo de construção do curso a partir das análises das atas de reuniões de elaboração do projeto, fica aparente o debate em torno da compreensão da agroecologia na esfera do próprio coletivo escolar:

De um modo geral, poderia ser identificado um primeiro grupo que entendia a agroecologia como uma alternativa futura, que deveria ser implantada gradativamente, defendendo a ideia de que a mudança no modo de produção deveria passar por um processo de transição, saindo da agricultura convencional para o cultivo orgânico. Esta posição deveria ser transposta também para a forma de produção desenvolvida na escola.

Outro grupo pensava que, por ser a escola um projeto pedagógico, não poderia haver concessões, pois toda ação é um exercício educativo. Argumentavam que, se o princípio geral da agroecologia era a defesa da terra e da vida e a condenação das práticas de destruição do meio ambiente, era preciso adotar uma postura coerente imediata e permanentemente, pelo menos na escola.

Havia, ainda, aqueles que oscilavam entre estas duas posições, assumindo, ora o discurso da defesa da agroecologia, ora priorizando objetivos mais imediatos, como por exemplo, a produção de milho a partir da compra de sementes híbridas, junto à utilização de adubos industriais, a partir de uma mecanização mais intensiva. (MOHR; MOHR, 2007. p.139-140)

A elaboração da matriz curricular perpassou diversos momentos

e foi se estruturando a partir do debate, também, com os parceiros envolvidos.

Renata Lindemann (2010), ao analisar o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola e entrevistar professores, estudantes e lideranças do MST a respeito da agroecologia sinalizará dois enfoques, entre uma visão mais fragmentada e outra integrada de agroecologia, sendo esta última mais evidente, segundo a autora:

Em síntese, os aspectos relacionados à Agroecologia, presentes no PPP, sinalizam que há uma intencionalidade que no Curso se busque a formação de sujeitos dentro de uma perspectiva integrada de Agroecologia. Percebe-se que tanto no PPP quanto nas discussões ocorridas em reuniões de avaliação e planejamento das atividades da escola, o caráter técnico/ambiental da formação não é recusado, mas os aspectos éticos/políticos são mais intensamente considerados. E tal compreensão mais integrada acerca da Agroecologia também esteve presente na fala dos diferentes sujeitos da pesquisa antes apresentados assim como estiveram presentes nos debates fomentados durante o seminário sobre Agroecologia realizado na escola. (p.183)

No interior destas contradições, o curso técnico foi iniciado buscando se constituir como um elemento de mudança, tendo a formação agroecológica como diferencial. Foi estruturado e funcionou nas quatro primeiras turmas utilizando o método da alternância, ou seja, com momentos em que a maior influência se dá no espaço escolar e outros em que se isto se dá nas comunidades de origem dos educandos.

Em geral, no Tempo Escola - TE os educandos tinham aulas teóricas e práticas, participando de inúmeros aprendizados, se auto-organizando, avaliando e planejando as atividades. Enquanto, no Tempo Comunidade - TC os educandos realizavam atividades de pesquisa de sua realidade, de registro desta experiência, de práticas que permitam a troca de conhecimentos, acompanhados por pessoas de sua localidade (acampanamento, assentamento ou comunidade).

Este formato tem como intenção um processo mais amplo de

participação comunitária em relação a cada educando. A preocupação com estratégias que, qualificassem essa relação sempre estiveram presentes em discussões pedagógicas dos cursos organizados no MST.

No caso da Escola 25 de Maio, era solicitado que cada educando/a ao retornar para sua comunidade tivesse uma pessoa ou grupo responsável pelo seu acompanhamento durante o TC. Este acompanhamento tinha como tarefa apoiar o desenvolvimento das atividades encaminhadas pela escola, contribuir com a inserção do estudante nas atividades políticas e organizativas do assentamento e/ou acampamento e realizar a avaliação do período. A avaliação e auto avaliação do educando realizada tanto no TE como no TC era sistematizada em forma de parecer descritivo e encaminhada sucessivamente para os devidos grupos de acompanhamento. Assim, buscava-se um constante diálogo entre os acompanhantes da comunidade e da escola. Em muitos casos, os acompanhantes destinavam algum momento de visita à escola o que permitia uma melhor compreensão dos princípios e da metodologia proposta e desenvolvida, além de construir um parecer descritivo que chegava até a escola.

Para reforçar este processo, a escola optou pela organização de um cronograma de visitas pedagógicas às casas dos educandos durante o TC do curso. Durante a formação da primeira turma do curso técnico a equipe pedagógica era composta por educadores da Escola 25 de Maio e estudantes bolsistas da UFSC, graduandos do curso de Pedagogia e Agronomia. A cada um dos três anos de curso foram realizados dois Tempos Escola e dois Tempos Comunidade.

O planejamento junto ao coletivo de professores indicava que os componentes educativos fossem propostos e organizados de tal maneira que, os educandos exercitassem e experimentassem diferentes intervenções no local de origem. Além da observação dos trabalhos, estudos e experiências desenvolvidas, estas visitas se tornaram momentos bastante expressivos ao possibilitar uma maior compreensão sobre a realidade vivida por cada um dos estudantes e suas famílias.

Lindemann (2010) expressa a importância das visitas pedagógicas na dimensão de conhecer o local em que vivem os estudantes do curso e suas famílias. Em sua análise a partir de acompanhamento das visitas descreve as dificuldades enfrentadas, principalmente no que se refere à produção agrícola:

Reconhece-se que muitas famílias assentadas

vivem em situações adversas, de modo que não lhes parece restar alternativa senão a de se embrenhar na produção do fumo, na exploração da mata nativa para a produção de carvão vegetal, ou ainda no cultivo orientado pela maximização da produção. A mudança encontra-se fortemente atrelada à elaboração de políticas públicas específicas que atendam a realidade dos agricultores, por exemplo, com a concretização de uma assistência técnica comprometida com as questões da Agricultura Familiar. Sabe-se que nos últimos anos, por meio do MDA, a Agricultura Familiar tem ganhado forte destaque no cenário nacional, mas é necessário insistir na permanência dessas políticas públicas e implementação de novas ações. (p. 226)

Além disso, a partir das visitas pedagógicas se percebiam muitas práticas e manejos que aconteciam nas unidades de produção familiar e que puderam ser experimentadas na escola, como por exemplo, o resgate, troca e produção de sementes crioulas, contribuindo com a manutenção do banco de sementes e a consequente disseminação entre as famílias do entorno. Não foram raros os momentos em que se observou nas áreas visitadas, o cultivo de espécies desconhecidas e manejos antes não imaginados enquanto novas possibilidades práticas.

Por outro lado, muitas vezes ficava evidente a resistência da família na experimentação de outras práticas em agricultura, gerando um conflito entre os filhos que, em alguns casos, sentem-se tolhidos em seu processo de desenvolvimento mais amplo. Durante as visitas observávamos, por vezes, que algumas famílias “cediam” pequenos espaços a fim de que os educandos desenvolvessem as suas experiências, pois primeiro, eles deveriam comprovar a eficiência da agroecologia, a fim de que, posteriormente, pudessem intervir no conjunto da unidade de produção familiar.

Conicionados às pressões necessárias de sobrevivência, em muitos casos a realização de práticas agroecológicas ficava em segundo plano. Não foram raras as situações em que um ou mais membros da família, inclusive o estudante, estavam em trabalhos externos como corte de madeira, extração de carvão, plantio de alho e outros. Em uma das visitas pedagógicas, conforme relatório, três estudantes de um dos municípios não estavam em suas casas e sim no trabalho sazonal da colheita de uva, sendo que a equipe optou em visitá-los no ambiente do

trabalho que acontecia no município de Tangará-SC. Conforme depoimento de um dos estudantes: “as visitas atrasaram uma semana, então nós não podia perder a oportunidade do trabalho que já estava acertado essa semana, depois faz falta para termos o dinheiro pra voltar pra escola”.

Em diversas situações, a visita na casa da família empreendeu mudanças na percepção acerca dos estudantes, por parte da equipe pedagógica de acompanhamento, quanto às atitudes e posicionamentos observados em cada TE. Na posição de ver, ouvir e reconhecer a trajetória do pai e da mãe em seu convívio diário, nos afazeres e nas dificuldades que a vida lhes impõe, muitas vezes se percebeu que as próprias tarefas propostas pela escola eram idealizadas e incoerentes. Também, se propunha a reflexão sobre os conteúdos abordados em algumas disciplinas que eram tratados de forma linear, desconsiderando os aspectos culturais mais gerais e o relativo às famílias. Freire, ao tratar da dialogicidade como essência da educação enquanto prática de liberdade, já alertava de que o diálogo é o primeiro passo na busca do conteúdo:

Simplesmente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para, à maneira da concepção “bancária”, entregar-lhes “conhecimento” ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos. (1971, p. 97.)

E segue criticando a postura de muitos projetos ou programas que, mesmo bem-intencionados, ignoram a condição dos sujeitos, ao dizer:

Por isto é que não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de “invasão cultural”, ainda que feita com a melhor

das intenções. Mas “invasão cultural” sempre”.  
(1971, p. 99)

Diante disso, apontamos que nas diferentes realidades onde possivelmente exista uma maior capacidade de diálogo, ou mesmo, naquelas onde se busca ampliar e incorporar esta característica nos diferentes tempos e momentos do fazer pedagógico, não se traduzem automaticamente em aspectos que provocam mudança desta realidade. Embora seja imprescindível esta troca de informações, não raro encontramos grande dissonância, uma difícil convivência entre este tempo do diálogo e o tempo da produção da vida, como podemos observar em seguida.

### **3.2 O Currículo em Agroecologia**

Para o ensino profissionalizante que iniciava na escola existiam diversas propostas curriculares sendo discutidas. A primeira, semelhante à dos cursos técnicos em agropecuária existentes na rede estadual de Santa Catarina. A segunda, similar a outros cursos técnicos em agropecuária com ênfase em agroecologia que estavam sendo desenvolvidos em outros Estados, através dos projetos do PRONERA. Havia ainda uma terceira possibilidade: a de elaboração de um currículo novo para o curso pretendido.

O conselho comunitário escolar decidiu pela construção de uma proposta condizente com o desejo e as necessidades discutidas até então pela equipe da escola. Assim, optou-se por construir um currículo alternativo aos já existentes, com todo o risco que isso pudesse representar, uma vez que, como já explicitado, existiam diferentes compreensões relacionadas à agroecologia. Nos primeiros momentos, havia também uma preocupação por parte da escola em ter que adequar-se às exigências recomendadas pelos técnicos da SED/SC, que continuaria a ofertar o ensino médio e prometia assumir o curso, desde que a grade curricular da formação técnica fosse similar à existente nos Centros de Educação Profissional – CEDUP, ligados à SED/SC. Porém, o grande descaso do Estado em relação à criação e instalação do curso técnico ao longo do tempo, considerando as inúmeras tratativas nesse sentido já realizadas nas audiências, possibilitou uma tomada de decisão por parte do coletivo escolar em buscar outra saída.

Assim, em novembro de 2004 solicitou-se junto à coordenação do PRONERA que, na época, estava estabelecido no Centro de

Educação - CED da UFSC, a possibilidade de construção da grade curricular para o curso que iniciaria oficialmente em fevereiro de 2005.

Em relação às quatro turmas analisadas neste trabalho, ficaram nítidas as modificações que vão sendo introduzidas na elaboração do currículo, na medida em que novas pessoas vão se agregando à discussão.

Apresentamos em seguida, as diferentes grades curriculares construídas e praticadas em cada uma das quatro turmas do curso, detalhando algumas particularidades, limites e potencialidades do processo vivenciado, com finalidade de constituir a formação em agroecologia:

**QUADRO 1:** Matriz Curricular Educação Profissional em Alternância da Turma 1 (2005) e Turma 3 (2008) - 6 Etapas – 2 por ano(3 anos)

Convênio: INCRA/PRONERA/MST/CED-UFSC

<b>UNIDADE MODULAR</b>	<b>C.H.</b>
<b>I - DESENVOLVIMENTO, ESTADO, POLITICAS AGRÁRIAS, AGRICULTURA FAMILIAR E CAMPONESA</b>	
1. História geral da agricultura	40
2. História da agricultura brasileira	40
3. Políticas públicas e Sustentabilidade	20
4. Relações entre Meio Urbano e Espaço Rural	20
5. Sociologia geral	40
6. Agrotóxicos e a saúde humana	20
7. Tecnologias de comunicação para suporte à autonomia da agricultura familiar	60
<b>Subtotal</b>	<b>240</b>
<b>UNIDADE MODULAR</b>	<b>C.H.</b>
<b>II – AGROECOLOGIA: FUNDAMENTOS E TECNOLOGIAS AGROECOLÓGICAS</b>	
1. Eco alfabetização e teoria dos sistemas	40
2. Indicadores de sustentabilidade	20
3. Potenciais ambientais	40
4. Fundamentos e manejo agroecológico de culturas	60
5. Zootecnia e homeopatia	60
6. Fundamentos para o manejo de pastagens	20
<b>Subtotal</b>	<b>240</b>

<b>UNIDADE MODULAR</b>	<b>C.H.</b>
<b>III – AGROECOLOGIA: MANEJO AGROECOLÓGICO NA CRIAÇÃO DE ANIMAIS</b>	
1. Zootecnia Geral	40
2. Manejo de culturas de pequenos animais 1- Avicultura	40
3. Manejo de culturas de pequenos animais 2- Piscicultura	40
4. Manejo de culturas de pequenos animais 3 - Apicultura	40
5. Olericultura	40
6. Plantas medicinais	40
<b>Subtotal</b>	<b>240</b>
<b>IV – AGROECOLOGIA: MANEJO AGROECOLÓGICO DE CULTIVOS ANUAIS E PERENES</b>	
1. Manejo de sistema agroflorestais (SAF)	80
2. Manejo de culturas de grandes animais 1- Suinocultura	40
3. Manejo de culturas de grandes animais 2- Bovinocultura	40
4. Culturas Anuais	40
5. Fruticultura	40
<b>Subtotal</b>	<b>240</b>
<b>V - REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA</b>	
1. Paisagismo e Jardinagem	40
2. Turismo rural	40
3. Cooperação e associativismo	40
4. Agroindústria	60
5. Legislação Ambiental e desenvolvimento sustentável	40
6. Cadeias Produtivas	20
<b>Subtotal</b>	<b>240</b>

<b>UNIDADE MODULAR</b>	<b>C.H.</b>
<b>VI – SUSTENTABILIDADE E PLANEJAMENTO DAS UNIDADES PRODUTIVAS</b>	
1. <b>Tecnologias em energias renováveis</b>	40
2. <b>Estudos de Métodos sistêmicos de análises da Unidade de Produção Familiar.</b>	40
3. <b>Gestão de Unidades Produtivas</b>	40
4. <b>Elaboração de Projetos para unidades produtivas na agricultura.</b>	40
5. <b>Estudo das Políticas de desenvolvimento.</b>	40
6. <b>Certificação de produtos ecológicos</b>	40
7. <b>Extensão Rural e Estágio Supervisionado</b>	240
<b>Subtotal</b>	<b>480</b>
<b>Carga Horária Total:</b>	<b>1.440</b>
<b>Carga Horária do Estágio Supervisionado</b>	<b>240</b>
<b>Carga Horária do Ensino Profissionalizante</b>	<b>1.680</b>

**Fonte:** Projeto do Curso de Ensino Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia - PRONERA - Elaborado em Maio de 2004 (**Turma 1**) e Projeto do Curso de Ensino Médio Técnico em Agropecuária Agroecológica – PRONERA- Elaborado em Agosto de 2005 (**Turma 3**).

Esta primeira estrutura curricular que serviu como base formativa das Turmas 1 e 3 teve grande influência do grupo responsável pelo PRONERA da UFSC, sobretudo, a partir da assessoria técnica da Rede Permeiar de Permacultura. Nas reuniões de trabalho realizadas, a equipe da escola sugeriu alguns outros componentes curriculares, onde nem todos foram contemplados. Na constituição de coletivos de trabalho ocorrem momentos de maior ou menor diálogo entre os participantes, em que, muitas vezes, parte do grupo assume posições divergentes, segundo seu ponto de vista anterior.

No sentido de estreitar as relações do grupo, a escola admitiu a execução de um curso de Permacultura, Design e Consultoria – PDC, tendo como público o coletivo de educadores, parte da comunidade próxima e a equipe de acompanhamento da UFSC, inclusive com finalidade em perceber as questões mais gerais que envolviam a ementa das disciplinas e procurar relacionar as diferentes áreas do conhecimento.

O curso aconteceu e propiciou substancial aperfeiçoamento, uma espécie de nivelamento conceitual em relação à organização dos

espaços na produção agrícola, aproveitamento de materiais, uso racional dos recursos naturais e resíduos, manejos e técnicas adequadas ao incremento da fertilidade natural dos solos, dentre outros. Foi interessante também, no sentido de aproximar os diferentes públicos e promover um debate mais ampliado sobre o planejamento das atividades que, seriam estabelecidas com foco na produção animal e vegetal agroecológica.

Neste tempo, por solicitação anterior da escola ao INCRA havia a possibilidade de construção de um dormitório para educandos, sendo que, até então, o espaço das aulas era também o próprio alojamento. Em caráter emergencial foi designada uma verba para isso e a para perfuração de um poço artesiano, instalação de caixa de água de grande capacidade e canalização subterrânea da mesma para diferentes pontos de acesso, resolvendo necessidades históricas da escola. Retornando à questão do alojamento, após a realização do curso de PDC ocorrem discussões sobre como deveria ser o processo de construção e os materiais que seriam utilizados, pois, seria aproveitado um espaço já existente, uma pocilga desativada. A Rede Permeiar sugeriu que a comunidade escolar poderia organizar a construção a partir do trabalho comunitário, com paredes alternativas feitas de terra, cobertura vegetal, sistema de aquecimento e ventilação não convencional, camas e armários de bambu e que os vasos sanitários não utilizassem água, portanto, um sistema de banheiros secos.

Embora a coletividade escolar compartilhasse das questões que envolvem a utilização de materiais alternativos, mais ainda após o curso de permacultura, ocorreu um impasse. O INCRA, consultado sobre esta possibilidade apontou que, ao modificar o sistema construtivo arriscava a escola perder os recursos, já que eram vinculados a uma dotação específica, de duração pré-determinada. A Rede Permeiar solicita que a escola deveria constituir processos que cumprissem com o que havia sido discutido durante o curso, de modo a unificar a teoria com as práticas cotidianas. Aqui houve, realmente, um processo de distanciamento entre a equipe da escola e a da UFSC/Permeiar, pois em meio a isso, pragmaticamente, a escola decidiu pela construção disponibilizada pelo INCRA, alegando que o sistema construtivo alternativo demandaria um tempo precioso, sendo que necessitava destas obras há algum tempo.

Neste conflito ficam explícitas outras dimensões que, a nosso ver, não foram consideradas como fundamentais, tendo sido, portanto, relevadas. A necessidade objetiva naquele momento era resolver a condição emergente e precária de alojamento dos estudantes, sendo

inclusive este um dos principais fatores que os levava a uma maior desistência.

Esta condição experimentada demonstra que muitas das práticas e manejos diferenciados que possivelmente se traduzem em modificações substanciais do que está posto, enfrentam barreiras de ordem não apenas ideológica. Fundamentalmente, há que se aperfeiçoar o conceito de transição, em vista da construção de um modelo que se quer, a partir de um já existente, em termos de condições materiais.

Nesta primeira turma, outro fator limitante foi o de que conforme as etapas do curso aconteciam, se percebia que os componentes curriculares estavam bastante concentrados por áreas, em assuntos e/ou temas bastante específicos. De um lado, permitiam uma compreensão mais aprofundada sobre as questões discutidas em cada uma das disciplinas, de outro, impossibilitavam uma necessária inter-relação entre os diferentes conceitos trabalhados. Assim, para a terceira turma do PRONERA que utilizaria esta mesma grade curricular em 2008, modificou-se a ordem dos componentes curriculares, procurando integrar as grandes áreas, o que se traduziu num avanço para uma compreensão mais aprofundada, mesclando os processos produtivos, sociais e ambientais trabalhados.

Entretanto, a principal dificuldade observada e que também é recorrente nas falas dos professores e dos estudantes, se refere à dificuldade em experimentar na prática muitos dos conceitos estudados em sala, já que a escola não dispunha de recursos para tal, nem mesmo durante o primeiro projeto do PRONERA. Sendo assim, elaborou-se um novo projeto constando esta necessidade e incluiu-se parte do recurso do projeto para aquisição de materiais que comporiam as unidades didáticas, contribuindo substancialmente para o aperfeiçoamento desta questão. Desta forma, a escola consegue implantar uma diversidade de áreas didáticas de produção animal e vegetal, através da aquisição de bovinos, suínos, ovinos, aves de corte e postura, alevinos, sementes e mudas de pastagens e olerícolas, mudas frutíferas, estação meteorológica, construção de piquetes e outras instalações, procurando mesclar a produção vegetal e animal nos espaços existentes.

Podemos dizer que, esta disponibilidade de recursos se traduziu num importante salto de qualidade na construção do conhecimento agroecológico. No entanto, é preciso ressaltar que a liberação destes recursos, como quase todas as ações ligadas ao PRONERA sofriam de atrasos significativos, como por exemplo, aqueles referentes à alimentação e transporte dos alunos, que aconteciam geralmente após a conclusão das etapas. No caso dos recursos para a implantação das

unidades didáticas, embora programados em 2006, só foram liberados em 2008 quando a primeira turma já havia concluído o curso e a segunda estando em fase de conclusão.

Outro fator digno de lembrarmos é que, o registro desta primeira turma junto aos órgãos de classe, neste caso, o Conselho Regional de Engenharia e Agronomia - CREA, para aqueles que pretendiam exercer a profissão junto à assistência técnica dos assentamentos, não foi uma tarefa fácil. Isto remete a outras questões contraditórias relacionadas ao mundo do trabalho. A agroecologia, enquanto formação inédita, se assim a pudermos designar, enfrentava a condição de não reconhecimento pelos órgãos oficiais, pela inexistência de normatização. Assim, as equipes da escola e da UFSC ajustam a titulação para a formação de “técnico em agroecologia” para “técnico em agropecuária agroecológica”, para que, não enfrentassem esta dificuldade no futuro.

Por fim, neste período, o novo projeto PRONERA atrasou a liberação dos recursos e a Escola 25 de Maio necessita buscar uma alternativa. A possibilidade encontrada foi a realização de um convênio com o IFC Campus Rio do Sul, que ofertava o curso técnico em agroecologia, tendo inclusive constituído o seu reconhecimento junto ao referido conselho durante a vigência do curso em extensão, abaixo caracterizado:

**QUADRO 2: Matriz Curricular Educação Profissional em Alternância Turma 2 (2006) – 6 Etapas – 2 por ano (3 anos).**

**Convênio: IFC - Campus Rio do Sul e MST**

<b>UNIDADE MODULAR</b>	<b>C.H.(h)</b>
<b>MÓDULO I</b>	
<b>1. História geral da agricultura</b>	20
<b>2. Sociologia Rural</b>	40
<b>3. Solos</b>	40
<b>4. Agricultura Convencional</b>	20
<b>5. Fundamentos e manejo agroecológico de culturas</b>	40
<b>6. Zootecnia Geral</b>	40
<b>7. Fisiologia Vegetal</b>	40
<b>Subtotal</b>	<b>240</b>

<b>UNIDADE MODULAR</b>	<b>C.H.(h)</b>
<b>MÓDULO II</b>	
1. História da Agricultura Brasileira	40
2. Metodologia da Pesquisa I	20
3. Práticas Agroecológicas I	40
4. Tecnologias de comunicação e informação I	20
5. Homeopatia Animal e Vegetal I	20
6. Olericultura	40
7. Manejo de Pastagens I	20
8. Suinocultura	40
<b>Subtotal</b>	<b>240</b>
<b>MÓDULO III</b>	
1. Metodologia da Pesquisa II	20
2. Tecnologias de Comunicação e Informação II	20
3. Cooperação e Associativismo	40
4. Manejo de Pastagens II	20
5. Culturas Anuais I	40
6. Bovinocultura I	40
7. Práticas Agroecológicas II	40
8. Homeopatia Animal e Vegetal II	20
<b>Subtotal</b>	<b>240</b>
<b>MÓDULO IV</b>	
1. Planejamento e Gestão de Unidades Produtivas	40
2. Bovinocultura II	40
3. Fruticultura I	20
4. Tecnologias em Energias Renováveis I	20
5. Culturas Anuais II	40
6. Apicultura	40
7. Avicultura	40
<b>Subtotal</b>	<b>240</b>

<b>UNIDADE MODULAR</b>	<b>C.H.(h)</b>
<b>MÓDULO V</b>	
1. Políticas Públicas e Sustentabilidade	20
2. Construções Alternativas	40
3. Sistemas Agroflorestais I	20
4. Fruticultura II	20
5. Piscicultura	40
6. Agroindústria I	20
7. Plantas Medicinais	40
8. Tecnologias em Energias Renováveis II	20
9. Ovinocultura	20
<b>Subtotal</b>	<b>240</b>
<b>MÓDULO VI</b>	
1. Relação entre espaço urbano e espaço camponês	20
2. Cadeias Produtivas	40
3. Elaboração de Projetos para Unidade Produtiva	40
4. Sistemas Agroflorestais II	40
5. Legislação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável	40
6. Jardinagem, Paisagismo e Turismo Rural	40
7. Agroindústria II	20
<b>Subtotal</b>	<b>240</b>
<b>Carga Horária Total:</b>	<b>1.440</b>
<b>Carga Horária do Estágio Supervisionado</b>	<b>360</b>
<b>Carga Horária do Ensino Profissionalizante</b>	<b>1.800</b>

**Fonte:** Projeto Pedagógico do Curso Técnico Agrícola com habilitação em Agroecologia – IFC (Campus Rio do Sul) - Concomitância Externa – Elaborado em Março de 2006 (**Turma 2**)

Neste segundo currículo, como dito, havia a perspectiva de acontecer um novo projeto para a segunda turma, via PRONERA. Como ele não foi liberado em tempo hábil, a coletividade escolar buscou outro parceiro, uma vez que, os alunos estavam na escola, tendo inclusive cursado algumas disciplinas referentes à primeira etapa do curso. A nova turma PRONERA só seria aprovada dois anos mais tarde, que resultou na terceira turma.

A partir disso, a escola solicitou uma reunião que aconteceu no

Instituto Federal Catarinense de Rio do Sul - IFC, no sentido de pleitear um convênio para dar conta da certificação escolar dos alunos, além de estabelecer uma equipe que comporia uma coordenação conjunta, com a presença de professores de ambas as escolas. O IFC se colocou à disposição, inclusive, constituiu uma equipe da instituição como possíveis responsáveis por algumas disciplinas da formação profissional e um professor substituto que ficou atuando na Escola 25 de Maio. O restante dos componentes curriculares, foram trabalhados por membros do coletivo de Fraiburgo e parte da equipe técnica que prestava assistência aos assentamentos e acampamentos da reforma agrária no Estado.

É importante ressaltar que a manutenção da turma referente à alimentação, material didático e transporte dos estudantes da escola para suas localidades e vice-versa, se deu a partir da articulação organicidade interna do MST, em suas respectivas regiões. Estas questões, eram contempladas pelo projeto PRONERA, tendo permanecido apenas, nesta segunda turma a disponibilidade de veículo do IFC e equipe responsável para o acompanhamento das visitas pedagógicas que aconteciam em cada TC.

Um aspecto importante deste convênio com o IFC foi a inclusão de estudantes trabalhadores de outros contextos como, por exemplo, os provenientes de comunidades de agricultura familiar, de terras indígenas e inclusive do ambiente urbano. Esta nova configuração em relação a representatividade de diferentes contextos, vem a fortalecer uma perspectiva mais ampla de ensino público congregando o meio urbano e rural.

Esta segunda turma do curso em Fraiburgo, funcionou como extensão do curso técnico em agroecologia já ofertado pelo próprio IFC, tendo sido adaptada a mesma grade curricular que lá era disponibilizada, pelo fato de que não havia a possibilidade de aprovar modificações, seja pelo curto espaço de tempo, como também pela presença dos alunos na escola.

Desta forma, se garantiu a continuidade do processo formativo em agroecologia ao se ampliar o estabelecimento de novos vínculos com outras instituições existentes. A experiência e seus resultados aperfeiçoaram um processo de reconhecimento crescente a partir da SED/SC, em relação ao esforço realizado pelas diferentes instituições no sentido de ofertar uma educação profissional em agroecologia que, neste momento, trazia avanços importantes, se tornando cada vez mais reconhecida regionalmente, particularmente por outras escolas da rede estadual que realizavam diversas visitas com finalidade de perceber os

processos pedagógicos, metodológicos, produtivos e de organização.

No início do ano de 2008, a 9ª Gerência Regional de Educação – GERED, com sede em Videira – SC apresentou à escola a intenção de assumir o curso técnico em agroecologia. Ainda, informou que haveria a possibilidade de que a SED/SC mediasse a implantação de um projeto denominado Brasil Profissionalizado, com recursos do Ministério da Educação – MEC. Em março deste mesmo ano iniciou a construção de refeitório, alojamento masculino e feminino, laboratório de solos, de química, física e biologia, oito salas de aula, informática com internet via satélite, além de um anfiteatro, biblioteca, sala de projeções, lavanderia industrial e agroindústria.

Sem dúvida isto representa um crescimento significativo, ao menos no que se refere à disponibilização de infraestrutura para um melhor desenvolvimento do processo educacional. Inclusive, a SED/SC solicitou que a escola construísse uma grade curricular de acordo com as necessidades, tendo ainda, ao longo do tempo, possibilitado a contratação de pessoal referente ao atendimento do curso, tais como coordenação escolar, de estágio, professores dos componentes curriculares da educação profissional, coordenação de internato, funcionários de campo. Assim, foi criado oficialmente este curso no ano de 2009, na condição de política pública de educação estadual, denominando “Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – EMIEP - Técnico em Agroecologia”.

**QUADRO 3:** Matriz Curricular Educação Profissional em Alternância -  
**Turma 4 (2009)** – Por Ano (três anos)  
**Política Pública de Educação - Secretaria de Estado da Educação de**  
**Santa Catarina - SED-SC (Florianópolis)**

<b>COMPONENTES CURRICULARES</b>	<b>C.H.</b>
<b>1° ANO</b>	
1- Fundamentos Agroecológicos	96
2 - Introdução à Metodologia Científica	64
3– Culturas	64
4 – Fundamentos e Manejo de Pastagens	64
5 – Zootecnia Geral	64
6 – Prática de Estági	120
<b>Subtotal</b>	<b>472</b>
<b>2° ANO</b>	
1 – Associativismo e Cooperativismo	64
2 - Culturas	64
3 – Fundamentos e Manejo de Pastagens	64
4 – Zootecnia Geral	64
5 - Criações	64
6 – Prática de Estágio	120
<b>Subtotal</b>	<b>440</b>
<b>3° ANO</b>	
1 – Gestão de Unidades Produtivas	64
2 - Agrofloresta	64
3 – Plantas Medicinais	64
4 – Nutrição Animal e Homeopatia	96
5 - Criações	64
6 – Práticas de estágio	120
<b>Subtotal</b>	<b>472</b>
<b>Carga Horária Total:</b>	<b>1.384</b>

**Fonte:** Projeto Pedagógico do curso de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – EMIEP – Técnico em Agroecologia. – SED/SC (Política Pública de Educação). Elaborado em Fevereiro de 2009 (Turma 4)

Como dito acima, houve a possibilidade de que a escola organizasse por intermédio de seu coletivo interno uma determinada grade curricular que atendesse as necessidades deste tipo de formação, segundo a compreensão do grupo.

Entretanto, passado o primeiro ano a SED/SC determinou uma readequação da grade, com uma significativa diminuição da carga horária, além da redução na formação, antes composta e ajustada para acontecer num período de quatro anos, diminuído agora para apenas três. Este fator é apontado como uma grande preocupação por um dos professores entrevistados, ao falar sobre os conteúdos que são considerados necessários ao aprendizado dos jovens na atualidade:

De certa forma, os conteúdos já estão presentes, porém hoje, após o curso ter passado para EMIEP, se perdeu bastante espaço devido ao achatamento da grade curricular, os conteúdos são trabalhados sem aprofundamento porque não há tempo, forçando os educandos a aprenderem após formados quando serão desafiados na prática cotidiana. (Educador da escola)

Ao observarmos as políticas educacionais dos últimos anos percebemos, quase que incondicionalmente, que estas têm sido influenciadas pelas perspectivas unilateralizantes de atendimento ao mercado de trabalho, com formação profissional aligeirada e flexível, como diversos estudos denunciam. (KUENZER, RAMOS, FRIGOTTO, NOSELLA e outros).

A Escola 25 de Maio, na condição de um dos espaços componentes desta ordem social também sentirá os efeitos desta. Se por um lado, representa a conquista de um direito, no caso a Educação Profissional, ainda assim está condicionada às forças e ações mais abrangentes.

Assim, no enfrentamento das dificuldades colocadas acontecem transmutações, um amalgamento entre aquilo que se projeta e o que efetivamente se materializa e que nos submetem a constantes ajustamentos.

A seguir, considerando este terreno de contradições, focamos na atuação dos egressos da escola nos diferentes espaços dos assentamentos de reforma agrária.

### 3.3. Os Técnicos em Agroecologia: desafios e possibilidades

Em 2008 formou-se a primeira turma e para efeito de análise abordaremos as primeiras quatro formadas.

**QUADRO 4:** Matrícula Inicial e Egressos do curso técnico, por Turma e Gênero

Turmas	Ano de Ingresso	Convênio	Matrícula Inicial			Ano de Conclusão	Nº Formandos		
			Masc.	Fem.	TOTAL		Masc.	Fem.	TOTAL
1	2004 / 2005	PRONERA	39	17	56	2007	24	09	33
2	2006	IFC	24	14	38	2009	21	11	32
3	2008	PRONERA	28	16	44	2010	16	08	24
4	2009	SED	14	09	23	2011	09	05	14
<b>Total</b>			<b>105</b>	<b>56</b>	<b>161</b>	<b>Total</b>	<b>70</b>	<b>33</b>	<b>103</b>

**Fonte:** Dados coletados pelo Autor junto ao arquivo de registro de matrículas e expedição de certificados da Escola 25 de Maio de Fraiburgo – SC, em 26 de Novembro de 2012.

Conforme podemos verificar, o número de ingressantes é maior nas turmas organizadas pelos dois projetos via PRONERA, que em seu edital, previa a matrícula de 50 estudantes. Por outro lado, a realização destes projetos acontecia com algumas dificuldades, principalmente quanto ao atraso constante no repasse dos recursos financeiros, que

ocasionava problemas no cumprimento das etapas previstas. Este é um fator que pode ser associado ao número de desistências, além da inadequada estrutura física existente nos primeiros momentos do curso.

Outro aspecto interessante de se observar, diferente da realidade encontrada na maioria das escolas de educação profissional em agropecuária e/ou agroecologia, é a frequência de meninas, sendo que proporcionalmente ao número de matrículas teve uma ampliação gradativa na composição de cada uma das turmas, quando compararmos aos meninos.

Evidenciamos a ocorrência de diminuição gradativa no número de formados, embora ela também ocorra no número de ingressantes. Sobre isto podemos associar a alguns fatores: a existência de um represamento da demanda por ensino médio técnico nos assentamentos de Santa Catarina, que repercutiu numa procura mais acentuada nos primeiros anos do curso; o surgimento de outros cursos como é o caso da Escola Paulo Freire de Abelardo Luz-SC que oferta esta modalidade de educação, a partir de 2010; a não exigência de um número mínimo de 50 matrículas por turma, naquelas subsequentes, sendo um requisito exclusivo do programa PRONERA.

Entretanto, é importante dizer ainda que, esta situação pode estar relacionada com a condição que o próprio MST tem sofrido nos últimos anos, ao apresentar uma expressiva redução em termos de participação da sua base nos assentamentos, bem como a quase inexistência de novas ocupações de terra no Estado e no País.

Para o dirigente Adalberto Floriano Greco Martins o próprio MST se depara na atualidade com um contexto diferente dos primeiros anos, no caso o de crescimento econômico. Segundo este dirigente: “Esse crescimento de natureza urbano-industrial atrai a família sem-terra e os assentados. Isso afeta o processo de massificação da luta pela terra, gerando um ciclo distinto e desconhecido pelo MST. Na região centro-sul do país, a redução drástica de famílias acampadas por tempo tão longo é uma novidade.” (2014, p.96-97)

Além disso, o lugar dos assentamentos, similar a outros espaços do campo, apresentam a mesma condição de crescente êxodo rural, principalmente dos jovens, conforme evidencia Stropasolas em Santa Catarina em sua obra “O mundo rural no horizonte dos jovens” (2006). Neste estudo, o autor discorre sobre os múltiplos aspectos que tem acarretado a saída destes jovens e uma crescente condição de envelhecimento e masculinização do campo.

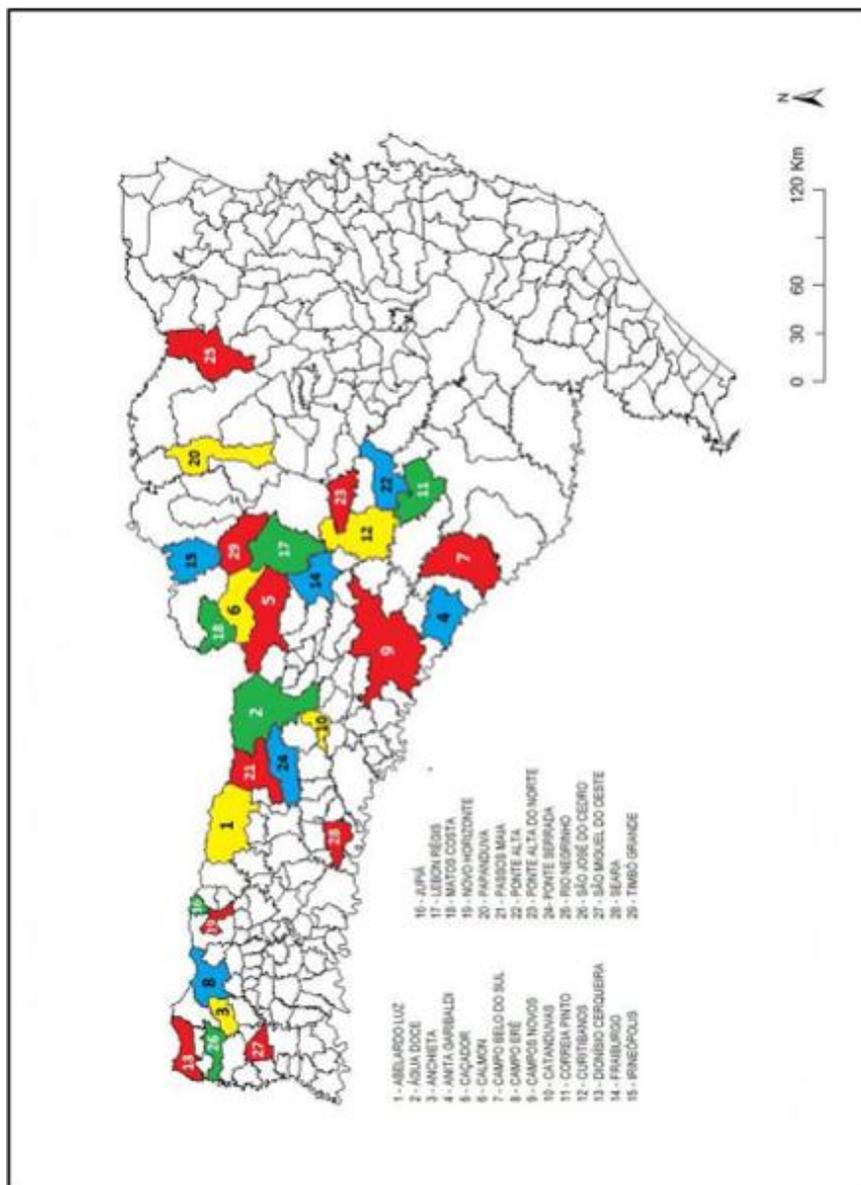
**QUADRO 5:** Composição das turmas por município de origem considerando apenas alunos concluintes.

TURMA 1 Conclusão em 2007		TURMA 2 Conclusão em 2009		TURMA 3 Conclusão em 2010		TURMA 4 Conclusão em 2011	
Municípios de Origem	Nº						
Fraiburgo	7	Fraiburgo	4	Fraiburgo	4	Fraiburgo	4
Lebon Régis	1	Lebon Régis	3	Lebon Régis	2	Lebon Régis	1
Curitibanos	3	Abelardo Luz	9	Campos Novos	3	Matos Costa	2
Campos Novos	4	Passos Maia	5	Anita Garibaldi	1	Campos Novos	2
Dionísio Cerqueira	3	Frei Rogério	1	Correia Pinto	2	Água Doce	1
Passos Maia	4	Campo Erê	2	Timbó Grande	2	São José dos Cedros	1
Timbó Grande	1	Curitibanos	1	Campo Belo do Sul	1	Novo Horizonte	2
Anchieta	3	Matos Costa	1	Catanduvas	1	Catanduvas	1
Campo Erê	1	Ponte Serrada	1	Irineópolis	1		
Rio Negrinho	2	Bom Jesus	1	Jupia	1		
Calmon	2	Calmon	1	Água Doce	1		
Caçador	1	Seara	1	Passos Maia	4		
São Miguel D'Oeste	1	Ponte Alta	1	Papanduva	1		
		Ponte Alta do Norte	1				

**Fonte:** Dados coletados pelo Autor junto aos arquivos de registro de matrículas da escola 25 de Maio de Fraiburgo, em 26 de Novembro de 2012.

Considerando os locais de origem dos egressos, podemos perceber uma grande representatividade relacionada aos municípios do Estado. Isto se traduz em diferentes agroecossistemas das regiões do Planalto Serrano, Planalto Norte, Oeste, Meio Oeste e Extremo Oeste, conforme explicitado no mapa abaixo:

**Figura 1 - MAPA DEMONSTRATIVO DOS MUNICÍPIOS DE ORIGEM DOS ALUNOS**



Autor: Ana Lúcia Roesler Mohr (2013)

A distância e as diferentes regiões geográficas se tornava um desafio em relação ao acompanhamento pedagógico realizado em cada TC, porém, estas visitas foram muito importantes e possibilitaram um conhecimento mais ampliado da realidade vivenciada nos locais de origem dos educandos e o modo como as respectivas famílias organizavam a produção de suas vidas.

De acordo com estudos realizados durante o TC da primeira turma, Lindemann identificou a predominância das seguintes atividades geradoras de renda destas famílias, em ordem de importância: leite, feijão, milho, carvão vegetal, hortaliças, fumo e erva-mate. Mas também, verificou a existência de trabalho ocasional fora dos lotes com finalidade de complementação financeira. (2010, p. 201-202)

Angélica Kuhn, que também realizou estudos com egressos do curso técnico da Escola 25 de Maio constatou que os mesmos vivem em locais onde há a predominância de lavouras altamente mecanizadas, a partir da produção em grande escala, e que praticamente não há espaço para o exercício de um trabalho não precarizado. (2013, p.116)

Certamente isto constitui uma dificuldade para a atuação dos técnicos em agroecologia que, ao se formarem têm como desafio o desenvolvimento de práticas agrícolas a partir de uma materialidade que não colabora nem um pouco com esta perspectiva. O anseio de que a agroecologia seja propulsora de uma nova condição de vida nos assentamentos, está no horizonte dos documentos do MST e também na fala dos dirigentes, em especial de um dos pesquisados:

Acho que essa escola juntamente com a de Abelardo Luz devem ser as vanguardas na experiência e no desenvolvimento da produção agroecológica no Estado. Passa por elas o compromisso de produzir conhecimentos que venham a responder às ansiedades e demandas da produção agroecológica. Essa produção é um desafio que não pode ser apenas para a subsistência da família, mas que alcance a produção de grande escala para alimentar também a população urbana. (Dirigente do MST/SC)

Entendemos a intencionalidade explicitada acima. No entanto, acreditamos que é uma pretensão bastante audaciosa quando

percebemos um enorme refluxo na luta pela terra, a não democratização dos meios de produção e a crescente interferência da indústria na agricultura. O território dos assentamentos não está imune à ação do capital no campo, pelo contrário, esta ação se intensifica cotidianamente e contraditoriamente na atualidade conforme atesta Grzybowski:

A quase totalidade dos movimentos populares rurais atuais no Brasil surgiu como resistência a um processo econômico e político que provocou a rápida modernização da agricultura. Os problemas vividos pela maioria da população rural, em particular os trabalhadores assalariados, os camponeses e as suas famílias, por trás das variadas formas de uma integração, exploração e marginalização, que aprofundam a desigualdade, não são devidos à “falta” de desenvolvimento, mas pelo contrário, ao “sucesso” do modelo modernizador. Na verdade, a desigualdade e exclusão no campo existiam desde antes do processo de modernização, mas através deste processo reproduziram-se em escala ampliada. (2002, p. 290)

Assim, considerando o acima exposto e tendo em vista os desafios colocados para o desenvolvimento social e econômico dos assentamentos, pretendemos a seguir discorrer sobre as diferentes possibilidades relacionadas à atuação dos técnicos em agroecologia a partir da conclusão do curso.

**QUADRO 6:** Ocupação Profissional dos Egressos por Turma

Ocupação	Turma 2007	Turma 2009	Turma 2010	Turma 2011
Equipe técnica do MST	11	7	2	1
Agricultor(a) assentado(a)	3	2	2	-
Instâncias do MST	1	3	3	-

Ocupação	Turma 2007	Turma 2009	Turma 2010	Turma 2011
<b>Cursando Ensino Superior</b>	2	2	7	3
<b>Professor</b>	1	2	-	-
<b>Técnico Agrícola fora do MST</b>	3	1	1	4
<b>Atividade profissional não ligada à agroecologia</b>	8	12	4	3
<b>Não localizado</b>	4	3	5	3
<b>TOTAL</b>	33	32	24	14

**Fonte:** Dados coletados pelo Autor entre os meses de Março e Outubro de 2013 a partir de contato via eletrônica ou presencial.

Podemos verificar no quadro acima que, a maior inserção de egressos na equipe técnica do MST ocorre nas duas primeiras turmas formadas. Com o passar do tempo, esta demanda reduz e, conseqüentemente, ocorre uma diminuição da absorção de egressos nestas atividades. Assim, consideramos a seguinte questão: até que ponto a organização, ao mesmo tempo em que orienta o necessário retorno dos jovens formados, com finalidade de constituir processos produtivos diferenciados, apresenta possibilidades de inserção destes nas instâncias do movimento? Obviamente que isto não se trata de um desafio exclusivo dos dirigentes, mas pode ser um elemento para aprofundamento posterior no sentido de criar espaços de inserção dos egressos em outras esferas e instâncias do movimento.

O baixo número encontrado no quesito “cursando ensino superior”, referente às duas primeiras turmas, se deve ao fato de que muitas delas, num total de oito pessoas, não cursaram neste nível de ensino, tendo terminado seus respectivos cursos quando foi efetuado este levantamento. Então, embora ainda em número reduzido, apontamos como um aspecto positivo o ensino médio da escola possibilitar o acesso ao ensino superior. Como veremos posteriormente, nem sempre a matrícula no curso da escola implicou uma escolha pessoal em termos de identificação com a formação em agroecologia.

Igualmente, em muitas das vezes, a opção pelo curso apresentou-se como uma das poucas oportunidades em dar prosseguimento aos estudos.

Thelmely Torres Rego (2011) traz num estudo realizado sobre a formação técnico-profissional em agroecologia no MST/SP, que compreende a mesma como uma possibilidade de produção para os assentamentos, e conseqüentemente, de processos formativos. Cita, ainda, um documento (CADERNOS DO ITERRA, 2007) onde o MST questiona se a demanda é por trabalhadores com formação técnica ou por técnicos em agroecologia. (p. 160).

Sobre esse aspecto, no caso dos egressos aqui considerados, de um total de cento e três, apenas sete participam de processos de luta social em vista de ocupar um latifúndio e buscar a condição de viver enquanto assentados da reforma agrária. Isto demonstra as dificuldades relacionadas ao descenso das lutas, bem como das condições gerais enfrentadas por aqueles que decidem produzir sua existência a partir do trabalho na terra. Por isso, encontramos um número de vinte e sete pessoas desenvolvendo atividades alheias à agroecologia e ainda, nove pessoas atuando como técnicos fora do MST.

Este distanciamento dos egressos em relação ao que o MST esperava, acaba sendo visto como um fator negativo, expresso na fala de um dos dirigentes quando considera existir uma "... falta de comprometimento de alguns estudantes após a formatura, onde optam por garantir emprego e deixam de contribuir com as famílias assentadas após a formação recebida". (Dirigente do MST)

Já, a opinião de um dos educadores da escola ressalta o aspecto positivo daqueles que, após o curso, se integram ao conjunto das ações do MST, quando diz:

Muitos saem formados com esperança de ingressar no mundo do trabalho instantaneamente, muitas vezes não levam em consideração um projeto de vida, mas uma boa parte acaba se inserindo em atividades dos movimentos sociais e também trabalhando com assistência técnica nas áreas de assentamentos, e isso é bom, pois a formação foi voltada a isso, que pudessem desenvolver trabalhos na realidade em que estão inseridos independente de vínculo empregatício ou não. (Depoimento de professor da escola).

Outro educador ressalta o aspecto de que o curso técnico potencializa outras dimensões, que não apenas aquelas ligadas aos processos produtivos em agroecologia, ao dizer:

Olha, pelo que tenho acompanhado acredito que a maioria dos egressos da nossa escola está contribuindo de uma forma ou de outra com os movimentos sociais de origem. Muitos já estão atuando na assistência técnica nas áreas de assentamos e o que julgo o mais importante, muitos estão cursando o nível superior. Outra questão que destaco é a concepção política que esses educandos assumiram (não vi nenhum desses educandos assumindo uma postura contra os seus movimentos sociais e suas lideranças, se não estão ajudando também não atrapalham, o que já ocorreu com determinados educandos que estudaram em outras escolas nossas) após ter estudado na nossa escola, sei das inúmeras avaliações de que os educandos não saem bem formados, possuem dificuldades, poucas informações técnicas. Muitos desses dados são reais, mas eles possuem muitas qualidades, principalmente se levarmos em consideração a sua tenra idade. (Depoimento de professor da escola).

O aspecto levantado por este último educador, relacionado à faixa etária dos egressos, aborda uma questão que não foi priorizada nesta pesquisa, mas que julgamos ser significativa. Percebe-se o ingresso e a conseqüente formatura de um público cada vez mais jovem, incorrendo numa dissonância entre o que se espera deles e entre o que eles pretendem realizar pós-curso. Arriscamos dizer que, alguns jovens não viam neste curso específico algo como o que gostariam de fazer realmente. Dizemos isto, pois, nas etapas preparatórias os jovens comentavam que acabaram participando deste processo de formação, pelo simples fato da inexistência de escolas no conjunto dos assentamentos do Estado de Santa Catarina, como já explicitado. Finalmente, mesmo que houvesse uma oferta maior, o que pesava mesmo era a possibilidade em poder morar na escola.

Não adentraremos às múltiplas determinações que permitiram a entrada dos jovens no curso, pois, muitos destes não foram considerados nesta pesquisa. Entretanto, dos oito pesquisados, sete destes responderam diretamente a partir da entrevista que o ingresso no curso técnico em agroecologia se deu pela iniciativa própria ou da família.

A partir de agora focaremos no grupo destes oito egressos examinados dentre o universo dos estudantes formados, sendo que quatro deles concluíram o curso no ano de 2008, um no ano de 2009, um no ano de 2010 e dois no ano de 2011. No momento do levantamento de dados, estes se encontravam nas seguintes atividades: seis egressos na equipe de assistência técnica do MST/SC em diferentes regiões, um deles atuando como educador de escola de assentamento e outro, na unidade de produção da família assentada. Buscamos nesta análise, primordialmente, abarcar pessoas que estão diretamente ligadas com a discussão e disseminação da agroecologia, levando em conta uma representatividade relacionada aos anos de formatura das diferentes turmas, gênero e região de atuação.

Todos os pesquisados declararam possuir vínculo com a organização do MST, antes mesmo da entrada no curso, sendo que apenas um destes explicitou o grau de inserção, afirmando participar do Setor de Jovens. O conjunto destes egressos afirmou ainda que, durante cada Tempo Comunidade tinham como principal atividade de sobrevivência o trabalho nas unidades de produção da família.

Sendo feitas perguntas sobre a principal expectativa a partir do ingresso no curso, cinco responderam que pretendiam atuar como técnicos em agroecologia e três destes demonstraram a intenção em dar prosseguimento aos seus estudos, ao frequentar um curso superior. Esta situação, reforça o argumento anteriormente colocado de que a possibilidade de participação no curso oferecido pela escola, responde não somente aos anseios de formação técnica, mas também ao desejo de dar continuidade dos estudos e quiçá ingressar em outra atividade profissional.

Em relação ao modelo produtivo e a produção agrícola dos assentamentos em que vivem e trabalham, a maioria indicou a existência da atividade leiteira como, preponderante para a ocorrência de uma renda mensal às famílias e a consequente produção de grãos em vista da alimentação humana e animal diversificada. Ainda, dois destes destacaram que alguns conseguem se inserir nas linhas de produção das cooperativas, enquanto muitos produzem de maneira convencional, outros tantos estão integrados às fumageiras e por isso, necessitam trabalhar como diaristas em atividades sazonais a fim de complementar

a renda da família. Por fim, um destes dois últimos, vai além, ao revelar a ocorrência de arrendamento dos lotes atividade predominante no assentamento.

Este quadro é coerente com dados dos assentamentos no Estado de Santa Catarina. Em relação à produção leiteira destacam-se as iniciativas do MST, no fortalecimento dos laticínios, por exemplo, em São Miguel D'Oeste e Campos Novos como também o desenvolvimento do pastoreio rotativo como técnica mais condizente com a perspectiva agroecológica.

Enquanto, a predominância de atividades como a integração às fumageiras denota a atual complexidade que envolve o campo brasileiro, na qual o capital adentra sem limites, explorando mais o trabalho, ampliando o grau de dependência.

A venda da força de trabalho para que se mantenham demonstra a necessidade que se estabelece em frações do campesinato onde muitos se encontram numa condição que, em muitas das vezes adentram a esta condição porque não lhes resta outra coisa a fazer. Dito de outra forma, são poucas as possibilidades de escolha: de um lado, ocorre o abandono da atividade agrícola pelo alto grau de diferenciação social sofrido, relacionado à inserção nos processos produtivos excludentes e, de outro, acabam aceitando esta condição de trabalho, tanto interno como externo à unidade de produção da família, por ser uma das formas de ainda permanecer na terra e dali continuar provendo a sua existência, mesmo que em condições de extrema pobreza, em todos os sentidos.

Sobre este dilema e o lugar do camponês na atualidade nos reportamos à análise feita por Antonio Thomaz Junior:

É importante destacar que a aceitação paradoxal por parte do capital do como-ser camponês está dimensionada pelos regramentos do padrão hegemônico de desenvolvimento rural que determina a adoção de formas de produção, de insumos, de tecnologias, de rotinas e de relações de produção, que não respondem historicamente aos anseios da autonomia e da preponderância da organização familiar do trabalho.

Essa base material de sustentação do edifício social no campo impõe aos camponeses o impasse de classe: negar o modo camponês/familiar de reprodução social, e adotar a racionalidade capitalista, podendo se transformar em agricultores familiares em escala empresarial, ou

se proletarizarem. (2008, p.282-283)

Dos oito egressos, foi afirmado por seis que as possíveis iniciativas agroecológicas em relação à totalidade da produção agrícola representam menos de 10% do conjunto das atividades realizadas, enquanto dois deles afirmaram que existe um potencial a ser explorado.

Esta manifestação reafirma a complexidade das dificuldades encontradas ao se buscar a transposição do modelo convencional instaurado nos assentamentos e de forma geral na agricultura brasileira. Como abordamos no segundo capítulo deste estudo, embora a defesa da agroecologia entre no conjunto das propostas e nos discursos dos dirigentes do MST principalmente após o ano de 2000, a maior parte da sua base constitutiva continua ligada à produção convencional. Podemos afirmar que, nestes 14 anos pouco se avançou, ocorreram algumas mudanças significativas, mas o que há é uma intensificação da ação do capital sobre a agricultura, uma batalha muitas vezes em condições desiguais.

Sobre esta intensificação do capital na agricultura é bastante elucidativo o valor dos investimentos governamentais relacionados ao Plano Safra 2014-15, que traz os seguintes números: 156,1 Bilhões de reais para os grandes produtores e 24,1 Bilhões de reais para a agricultura familiar. (Fonte: Agência Brasil, 2014).

Inclusive esta questão relacionada aos investimentos, é apresentada pelos pesquisados como a principal dificuldade encontrada para o fortalecimento das experiências agroecológicas, fator apontado como primordial por sete dos egressos. Afirmaram que, a falta de linhas de crédito para a agroecologia e a dificuldade de acesso para esta modalidade se constitui como um grande problema para os assentamentos.

Também em torno das dificuldades, cinco dos egressos apontaram a falta de conhecimentos técnicos e de unidades demonstrativas para o desenvolvimento da agroecologia, além da resistência às mudanças por parte de muitos agricultores que, segundo os egressos, encontram dificuldades em continuar acreditando nas constantes soluções que prometem, desde sempre, lhes propiciar algum benefício. Esta dificuldade relacionada à falta de unidades demonstrativas se deu, principalmente, pelo fato de que estas foram tardiamente instaladas no espaço escolar, se refletindo como uma das principais dificuldades enfrentadas durante o processo de formação das primeiras turmas.

Retornando o olhar sobre as falas dos egressos, foram apontados como fatores limitantes das experiências em agroecologia: “a dificuldade de planejamento e falta de estímulo por parte do MST” e “a grande variedade, facilmente disponibilizada de insumos industriais”.

Todos estes fatores, embora pareçam de natureza distinta, remetem ao modelo de desenvolvimento que, como observado anteriormente, continua a incentivar a agricultura industrial que, por sua vez, produz a tendência de inserção dos pequenos produtores aos moldes do capital.

Perguntados sobre em que medida a formação propiciada na escola e no curso contribuiu para enfrentar os desafios na atualidade, enquanto técnicos, as respostas foram agrupadas e destacadas em ordem de prioridade da seguinte forma: 1) os conteúdos teóricos, em geral, foram trabalhados com profundidade e de maneira bastante satisfatória, sendo que isso deu base para a compreensão dos diferentes temas; 2) a escola propiciou uma diversidade de técnicas de campo que permitiram compreender muitos quesitos relacionados à construção do manejo integrado da produção agrícola; 3) a formação política foi de extrema importância para compreender a sociedade; 4) a compreensão sobre o trabalho de extensão nos assentamentos.

Em relação às principais questões que se apresentam como dificuldades durante o curso, dois egressos disseram que não sentiram limites mais expressivos na sua formação. Os outros seis elencaram elementos que agrupamos em torno de cinco aspectos: 1) faltaram muitas aulas práticas sendo que em muitos momentos ficávamos somente na teoria; 2) a escola poderia ter disponibilizado um estudo sobre os diferentes métodos relacionados à assistência técnica; 3) quase não havia equipamentos alternativos para facilitar o cultivo das lavouras agroecológicas; 4) não havia quase experiências práticas de produção animal na escola; 5) os recursos existentes para as necessidades didáticas eram escassos e algumas teorias ficaram defasadas pela falta de laboratórios; 6) a escola não constituiu experiências que transmitissem maior segurança no enfrentamento das contradições que encontramos no trabalho a campo, principalmente na afirmação da prática da agroecologia.

Os aspectos potenciais e limitantes do curso são de extrema importância para uma compreensão mais aprofundada em relação à formação técnica e disseminação da agroecologia. Sobre as principais potencialidades destacam-se a abordagem dos conceitos do ponto de vista teórico e da formação política, sobre a compreensão da sociedade.

No entanto, chamamos a atenção em torno da questão que

envolve o “desenvolvimento das práticas agroecológicas na escola”. Estas são consideradas centrais no conjunto dos depoimentos. Foram apontadas como potenciais quando aconteceram e se tornaram significativas enquanto processo de aprendizagem, confirmando o necessário sentido de práxis.

Mas também este item apareceu no quesito de maior dificuldade, ou seja, delimitando certa fragilidade da escola na concretização da esfera material da produção agroecológica, na visualização e experimentação destas práticas. Estes limites foram apontados principalmente pelos egressos da primeira turma, que como mencionado anteriormente concluíram o curso quando a escola enfrentava condições estruturais bastante precárias. Carlesso (2013), ao estudar as unidades didáticas agroecológicas na escola 25 de Maio concluiu que estas, uma vez implantadas, tornaram-se recursos extremamente educativos, sobretudo, quando compreendidas como laboratório e no sentido da “produção do conhecimento” e não com a finalidade de “auto sustento da escola”. A escola pública, enquanto direito social, com finalidade de elevar seus níveis de qualidade precisa de investimentos reais, não permanecendo na esfera de provisoriedade e espontaneidade. Por mais bem intencionada que uma proposta pedagógica possa ser, necessita de base material para sua efetivação. Assim, apontamos que o curso avançou na medida em que tem conquistado melhores condições estruturais, e isto se faz na incessante luta não se concluindo nunca.

Os técnicos que atuam nos assentamentos, certamente também se deparam com estas dificuldades materiais, tendo em vista que, o modelo convencional se expressa de forma hegemônica na maioria destes assentamentos. Assim, ao refletirem sobre os processos por eles vivenciados, muitas vezes se sentem impotentes para lidar com a condição de contraposição ao modelo que se sobressai.

Temos insistido nesta questão por julgarmos de extrema importância. Conforme diversos exemplos na história da educação brasileira, muitas vezes se aprofundam análises em termos de concepção e método, porém mascarando a desigual “oferta” da educação entre a elite e trabalhadores. Uma escola para os ricos e uma adaptada para os pobres. Mesmo na esfera da educação pública, podemos encontrar diferenciações entre um mesmo curso. Um exemplo bem claro desta situação e que causou um expressivo impacto na segunda turma, foi quando a mesma realizou uma das disciplinas no IFC de Rio do Sul e puderam comparar a estrutura física entre as duas escolas.

Não são comuns análises de que com criatividade e boa vontade

no ensino, grandes transformações são possíveis, ocultando as reais diferenças. Neste sentido apresentam soluções apenas “*formais e não essenciais*” como alerta Mészáros. (2007, p.202)

Parece-nos que em muitas das vezes os projetos e programas destinados à classe trabalhadora, mesmo aqueles construídos por meio das lutas, como é o caso do PRONERA, se inserem muito mais em uma política de compensação do que numa política efetiva de educação unitária, como propunha Gramsci.

Porém, dentro dos limites estabelecidos, podemos apontar alguns sinais que afirmam a existência de uma condição transformadora da atual realidade vivenciada nos assentamentos.

Inquiridos sobre as potencialidades existentes que permitem algo tido como “novo” na formação dos jovens a partir da participação no curso, quando comparado a outras escolas, e que possa se traduzir enquanto práticas inovadoras, seis egressos apontam a constituição de uma consciência crítica a partir da formação política e que visa a busca por direitos, também por uma educação pública e de qualidade.

Quatro deles revelam a vivência em grupo a partir da organicidade interna nas comissões, núcleos e instâncias instituídas com finalidade de dar ritmo à organização escolar, no sentido de problematizar as diferentes situações que envolvem desde as relações humanas, a organização dos tempos e espaços educativos, o planejamento da produção e a distribuição das tarefas necessárias ao andamento dos processos experimentados em coletividade, como algo bastante significativo.

Outros quatro apontam a proposta agroecológica como fomentadora em potencial dos processos que envolvem a produção diversificada para o autoconsumo, a produção de sementes crioulas, leite a base de pasto, frutas e verduras, além do uso racional dos recursos naturais, explicitado, quanto aos cuidados relativos à proteção dos mananciais de água. Outros dois consideram que esta modalidade de educação cria as condições para a permanência dos jovens no campo, a partir da possibilidade em compreenderem mais aprofundadamente diferentes técnicas e manejos que possibilitem inovações relacionadas à produção de alimentos para o autoconsumo, além de diminuir a dependência existente aos insumos externos.

Por fim, um deles aponta a valorização e compreensão do papel da pequena agricultura em sua característica como produtora de alimentos ao conjunto da população, quando comparado àquela que ocorre nos latifúndios, voltados fortemente para a exportação.

Quando interpelados sobre quais mudanças relacionadas às

práticas produtivas foram promovidas em sua unidade de produção familiar, ou ainda, a partir da sua inserção no mundo do trabalho nos assentamentos de reforma agrária, sete responderam que muitas questões já estão sendo praticadas, tais como a gradativa diminuição no uso de agrotóxicos e adubos industriais, o uso da homeopatia na produção animal e vegetal, a utilização de tecnologias agrícolas de baixo impacto ambiental, uma crescente e observada substituição de monoculturas pela produção diversificada de alimentos para o autoconsumo e, por fim, a ocorrência de um estímulo crescente de iniciativas, no sentido de inferir processos produtivos agroecológicos naqueles onde se observa uma intensa dependência da agricultura industrial, que se traduz enquanto desvantagens, principalmente em termos econômicos. Um dos egressos, no entanto, aponta que não conseguiu realizar nenhuma mudança significativa em relação às práticas produtivas.

A ofensiva crescente do capital no espaço dos assentamentos, e também na escola, evidencia que se tomem iniciativas materializadoras de novas práticas educativas que, permitam refletir sobre a histórica negação dos direitos essenciais. Aprendizados estes, que comportem compreender de maneira cada vez mais aprofundada os mecanismos que proporcionam gradativamente uma condição de perpétua subalternidade, dirigida, construída e cotidianamente sentida no exercício da produção da vida daqueles que vivem e dependem do trabalho na agricultura. As ações experimentadas e percebidas em coletividade, nos processos de luta e resistência, se traduzem enquanto uma das possibilidades.

Finalmente, apesar de podermos constatar inúmeras dificuldades nesta experiência educacional em vista de uma compreensão mais aprofundada em relação ao currículo e as metodologias colocadas em prática na escola, observamos, ainda, um limite em relação à capacidade do MST, bem como do conjunto relacionado às comunidades dos assentamentos no estabelecimento de processos que determinem uma maior absorção destes sujeitos, após o término do curso.

Entretanto, em grande medida podemos observar que houve um amadurecimento ao longo do tempo, na compreensão de que o espaço escolar, por excelência, é um local de experiência e questionamentos. Assim, tal qual este, as unidades de produção familiar não podem ser interpretadas, reduzidas e compreendidas enquanto um modelo de propriedade puro e simplesmente produtivista.

Que as questões aqui colocadas permitam uma condição de reflexão coletiva, a fim de que, quando necessário for, se busquem

formas mais aperfeiçoadas para o estabelecimento do necessário vínculo entre a teoria e a prática, entre o trabalho manual e intelectual, rompendo a cisão histórica a qual estamos submetidos em vista dos processos vivenciados na construção da agroecologia, de modo a superar as dificuldades e entraves por hora observados.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho na busca de ampliar o entendimento sobre os graus em que Escola 25 de Maio estaria produzindo potenciais de mudança nos assentamentos de Santa Catarina, a partir da inserção dos egressos no mundo do trabalho em relação à constituição de processos agroecológicos.

Neste sentido, uma de nossas impressões finais indica que a formação técnica em agroecologia do curso estudado, ao mesmo tempo em que se mostram necessária, é insuficiente para a difusão da agroecologia no âmbito dos assentamentos de reforma agrária. Identificamos a existência de uma multiplicidade de variáveis, que vão desde os interesses e necessidades pautadas pelos sujeitos envolvidos, como possibilidade de formação humana, abarcando dimensões muito mais amplas do que os cursos técnicos em geral tendem a estabelecer. Estas dimensões trazem inúmeros sentidos e valores, traduzidos aqui a partir de diferentes palavras que dão tom a este desejo de formação: técnica, científica, política, solidária, ética, justa etc. Este entendimento amplo de agroecologia nos remete inelutavelmente à tradição humanista do marxismo, numa compreensão do processo de ensino aderente à formação humana omnilateral, sobre a qual parece ser forjada a proposta de formação agroecológica do MST. Mas, a tradição marxista também nos ensina que esta proposição não consiste simplesmente numa compreensão idealista e a-histórica. Ela deve ser percebida na realidade concreta em que se dá com suas potências e contradições.

Nos espaços educativos em geral, é muito mais frequentes que os cursos aconteçam a partir de uma perspectiva de formação unilateral, reduzidos a um ensino técnico-profissional voltado para a empregabilidade e a competitividade individualizada, opondo-se às dimensões anteriormente alinhadas. Isto não significa que outras abordagens e propostas não surjam ou possam ser gestadas e multiplicadas, como bem o demonstra o caso da Escola 25 de Maio.

A lógica do sóciometabolismo incontrolável do capital não tem deixado muito espaço para o desenvolvimento de uma agricultura de base ecológica. E, mesmo que esta última se desenvolva de forma mais ampla, ainda assim, teremos que nos deparar com a já explicitada “falha metabólica”, designada por Marx, ainda no Século XIX. Esta condição de fissura é interruptora das relações mais abrangentes entre o homem e a natureza, e tem prevalecido ao longo dos tempos. Além disso, com a crescente industrialização, também acontecida na agricultura, amplia a capacidade destruidora da humanidade e, ao mesmo tempo, da natureza.

Para além de buscar alternativas condizentes, com o fito de contribuir para apontar saídas à questão, urge constituirmos estratégias que permitam uma distribuição mais equitativa da terra, como um dos meios de produção, no mesmo tempo em que nos sintamos desafiados a modificar o presente modo de produção destrutivo (Mészáros), a partir das condições materiais existentes.

Assim, conforme Marx:

Na esfera da agricultura, a grande indústria atua de modo mais revolucionário à medida que aniquila o baluarte da velha sociedade, o “camponês”, substituindo-o pelo trabalhador assalariado. As necessidades de revolucionamento social e as antíteses do campo são assim niveladas às da cidade. No lugar da produção rotineira e irracional, surge a aplicação consciente, tecnológica da ciência. A ruptura do laço familiar original de agricultura e manufatura, que envolvia a configuração infantilmente não desenvolvida de ambas, é completada pelo modo de produção capitalista. Mas ele cria, ao mesmo tempo, os pressupostos materiais de uma síntese nova, mais elevada, da união entre agricultura e indústria com base em suas configurações antiteticamente elaboradas. Com a preponderância sempre crescente da população urbana que amontoa em grandes centros, a produção capitalista acumula, por um lado, a força motriz histórica da sociedade, mas perturba, por outro lado, o metabolismo entre o homem e a terra... (1988, p.99)

Nesta reflexão marxiana de notável atualidade, a questão central que se apresenta é: para além de percebermos essa condição que acarreta a miséria material e espiritual dos seres humanos e a degradação crescente, se nos configura urgente empreender ações capazes de reverter o quadro complexo e disruptivo instaurado.

Por outro lado, conforme Engels, ao afirmar que “a natureza toma consciência de si mesma, através do homem” relembra e nos remete à condição de que, como humanos, nos produzimos como sujeitos sociais e históricos e, portanto, capazes de transformação.

A história se faz a partir da práxis humana e social, sempre carregada de dicotomias, conflitos e contradições.

No caso dos movimentos sociais, em muitas das vezes os caminhos são traçados ao tempo mesmo em que se anda, percebendo neste trajeto os potenciais e dificuldades, procurando estratégias de oposição ao que aliena e oprime.

O curso técnico em agroecologia aqui estudado representa uma destas tentativas de contraposição.

A função atribuída ao curso, no qual, por intermédio da formação técnica se produziriam agentes de mudança na matriz produtiva dos assentamentos é reveladora de uma concepção limitada, pois ignora as múltiplas determinações que conformam cada realidade. Por outro lado, os ensaios, mesmo que pequenos quando comparados às práticas existentes, são plenos de complexidade, mas também de riqueza e potência, conforme indicam os relatos observados a partir dos egressos.

Também identificamos limites conjunturais na escola em questão, como uma estrutura física inicial inadequada, redução de carga horária do curso, de pessoal docente, como de apoio, que incidem diretamente nos resultados finais do processo pedagógico, inclusive em relação a uma maior apropriação dos conhecimentos. Buscar a superação destes e de outros limites é uma luta que deve prosseguir e ser ampliada, atendendo os princípios de uma educação pública e popular, pressupostos de uma sociedade minimamente justa.

Mas não podemos deixar de apontar como significativa a oferta educacional para os jovens trabalhadores, mais ainda, quando se trata das populações que vivem no campo, que historicamente tem se constituído como público potencial de negação de direitos sociais, dentre estes, à educação. A possibilidade de acesso e frequência ao Ensino Médio tem promovido uma condição de prosseguimento dos estudos e/ou inserção ao mundo do trabalho, mesmo que não na profissão de técnicos.

A formação política foi apontada como ponto extremamente positivo, além dos processos coletivos vivenciados. Em nossa avaliação estas dimensões são fundamentais como possibilidades de autorreconhecimento, bem como do entendimento criticamente estruturado da realidade.

Por fim, a formação técnica em agroecologia, por si só, se torna insuficiente para a constituição de novas relações que conduzam a uma vida mais plena em seus aspectos sociais, éticos, econômicos,

ambientais e políticos. Talvez, este seja um ideal que nunca seja atingido, provavelmente uma utopia<sup>3</sup>, mas o que será do ser humano social se a utopia não estiver no horizonte?

---

<sup>3</sup> Aqui entendido no sentido grego original de “δενέχουνθέση”, ou seja, não lugar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do Capitalismo Agrário em Questão**. 3ª ed. São Paulo: Edusp, 2007.

Agência Brasil. **Plano Safra 2014-2015**. Disponível em <agenciabrasil.ebc.com.br>. Acesso em 12 de Junho de 2014.

ALTHIERI, Miguel. **As Bases Científicas da Agroecologia**. Cortez. São Paulo, 1982.

ALTMANN, Helena. **Influências do Banco Mundial no Projeto Educacional Brasileiro**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1. jan/jun 2002.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BORSATTO, Ricardo Serra, CARMO, Maristela Simões do. **A Construção do Discurso Agroecológico no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST)**. In: Revista de Economia Sociologia Rural, Brasília/DF, vol.5, n.4. out/dec 2013.

BRASIL. Lei 8069/90 de 13/07/1990. Institui o **Estatuto da Criança e do Adolescente**.

BRASIL, MEC. Lei 9.394/96 de 20/12/1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

Brasil, MEC/SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Para compreender a Educação do Estado para o meio Rural: Traços de uma trajetória**. In:

THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. Educação e escola no campo. Campinas/SP: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salet **Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é mais do que Escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salet; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo.** RJ/SP. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARLESSO, Anacleto. **O Trabalho como Princípio Educativo no Ensino da Agroecologia – Um Estudo de caso sobre a Experiência com as Unidades Didáticas na Escola de Educação Básica Vinte e Cinco de Maio. Monografia.** (Especialização em Agroecologia) Curitiba: IFP, 2013.

CARVALHO, Horácio. **As Contradições Internas no Esforço de Cooperação nos Assentamentos de Reforma Agrária do MST** (período 1989-1999). In: CONCRAB. Caderno de Cooperação Agrícola n. 8, São Paulo: 1999.

CENTRO DE APOIO E DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO RURAL DE FRAIBURGO. **Projeto de Ampliação do Espaço Físico do Projeto Rural de Fraiburgo,** Florianópolis, 1988 (mimeo).

CONSELHO COMUNITÁRIO RURAL DA ESCOLA AGRÍCOLA DE 1º GRAU 25 DE MAIO. **Livro de Atas.** Fraiburgo, 1989 a 1997.

CONSELHO DELIBERATIVO DA ESCOLA 25 DE MAIO. **Livro de Atas.** Fraiburgo, 1997 a 2010.

CONCRAB. Cooperação Agrícola: **Eixos Prioritários de Ação, Princípios e Formas.** Caderno de Cooperação n. 5. São Paulo: CONCRAB, 2007.

CONCRAB. **O que levar em conta para a Organização do Assentamento: A Discussão no Acampamento.** Caderno de Cooperação Agrícola n. 10. São Paulo, 2001.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **A Escola no Contexto das Lutas do MST**. Tese (Doutorado em Educação) Florianópolis: UFSC, 2010.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **Trabalho, Coletividade, Conflitos e Sonhos: A Formação Humana no Assentamento Conquista na Fronteira**. Dissertação (Mestrado em Educação), Florianópolis: UFSC, 2002.

ENGELS, Friedrich. **A Dialética da Natureza**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL 25 DE MAIO. **Projeto de Implantação do Ensino Médio**. Fraiburgo, 2003 (mimeo).

FERNANDES, Bernardo M. **A Formação do MST no Brasil**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FERNANDES, Bernardo Mançano (Org.) **Campesinato e Agronegócio na América Latina: a Questão Agrária Atual**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Luiz Mendonça de; MAYER, D. Antonio de Castro (Bispo de Campos); OLIVEIRA, Plínio Corrêa de Oliveira; SIGAUD, D. Geraldo de Proença, S. V. D. (Arcebispo de Diamantina). **Reforma Agrária: Questão de Consciência**. São Paulo, Editora Vera Cruz, 1960.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Polisssemia da Categoria Trabalho e a Batalha das Ideias nas Sociedades de Classe**. Revista Brasileira de Educação, v.14, n. 40, Jan./Abr. 2009.

GORENDER, Jacob. **Gênese e Desenvolvimento do Capitalismo no Campo Brasileiro**. In: STÉDILE, J.P. (org.) A questão agrária hoje. 3ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002. (p. 15 – 44).

GRAZIANO DA SILVA, José. **A Modernização Dolorosa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GUHUR, Dominique M. P.; TONÁ, Nilciney. **Agroecologia**. In:

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. RJ/SP. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012. (p.57-65)

GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GUZMÁN, E. S. e MOLINA, M.G. **Sobre a Evolução do Conceito de Campesinato**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular e Via Campesina, 2005.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Movimentos populares rurais no Brasil: desafios e perspectivas**. In: STÉDILE, João Pedro (org.) *A Questão Agrária Hoje*. 3ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002. (285-297).

HARVEY, David. **O Enigma do Capital e as Crises do Capitalismo**. Tradução de João Alexandre Peshanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HIDALGO, Angela Maria. **As Influências da Unesco sobre a Educação Rural no Brasil e na Espanha**. In: Instituto de Estudios Latinoamericanos – Universidad de Alcalá. N.50 – maio2013.

IANNI, Octavio. **A Sociedade Global**. 14 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

IBGE. **Censo Agropecuário 2006**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.  
Disponível em:

<[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/brasil\\_2006/Brasil\\_censoagro2006.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/brasil_2006/Brasil_censoagro2006.pdf)>. Acesso em 02 de Julho de 2014.

IFC. (Campus Rio do Sul – SC). **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agroecologia – Concomitância Externa**. Março de 2006.

INEP. **Educação Superior Brasileira 1991 – 2004**. Brasília: INEP, 2006.

INEP. **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária**. Brasília, 2007.

KOLLING, Edgar J; NERY, Israel J; MOLINA, Mônica C (Orgs). **Por Uma educação Básica do Campo**. Brasília: UnB, 1999.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUHN, Angélica. **Educação do Campo e Ensino Médio em Agroecologia: Estudo de caso da Escola 25 de Maio, Fraiburgo/SC**. Dissertação (Mestrado em Educação), São Paulo: PUC-SP, 2011.

LENIN, Wladimir I. **O Capitalismo na Agricultura: O Livro de Kautsky e o Artigo do Senhor Bulgákov**. Tradução de Sandra Brizolla, in J. G. da Silva & V. Stolcke (org.), *A Questão Agrária*, São Paulo, Brasiliense, 1981.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **Dimensões e Limites da Globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LINDEMANN, Renata Hernandez. **Ensino de Química em Escolas do Campo com Proposta Agroecológica: Contribuições a partir do referencial Freireano de Educação**. Tese (Doutorado em Educação) Florianópolis: UFSC, 2010.

LUZZI, Nilsa. **O Debate Agroecológico no Brasil: Uma Construção a partir de diferentes Atores Sociais** Tese (Doutorado em Educação) Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

MANACORDA, Mario A. **História da Educação: Da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 2000.

MARTINS, Adalberto Floriano Greco. **O Contexto da “Reforma Agrária Bloqueada”**. In: PALUDO, Conceição (Org.). *Campo e cidade em busca de caminhos comuns - I SIFEDOC: UFPel*, 2014.(p. 91-104).

MARTINS, José de Souza. **A Questão Agrária Brasileira e o Papel do**

**MST.** In: STÉDILE, João Pedro (org.) *A reforma agrária e a luta do MST.* Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1997.

MARTINS, José de Souza. **Os Camponeses e a Política no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1981.

MARX, Karl. **A Origem do Capital: a Acumulação Primitiva.** São Paulo: Global, 1977.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Martin Claret, 2005.

MARX, Karl **O Capital: Crítica da Economia Política.** 2ª ed. Livro 1, vol. 1. Tomo 1. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl **O Capital: Crítica da Economia Política.** 3ª ed. Livro 1, vol. 1. Tomo 2. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MEDEIROS, Jean Carlos de A.; SANTOS, Hétel L. **Desafios na Construção de um Curso Técnico em Agroecologia no PRONERA de Santa Catarina.** In: LENZI, Lucia helena Correa; CORD, Denise. **Formação de Educadores (as) em EJA no Campo: Compartilhando Saberes.** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007. (p. 127-149).

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Boitempo. São Paulo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico: O Socialismo no Século XXI.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital: Por uma Teoria da Transição.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MOHR, Matheus Fernando. **Agroecologia e Educação do Campo para o Desenvolvimento da Agricultura Camponesa.** Trabalho de conclusão do curso de Licenciatura Plena em Ciências Agrícolas. UNOESC - Campus Chapecó (SC), 2001.

MOHR, Matheus Fernando. **Agroecologia e Territorialidade do MST: Espacialização da Resistência e da Luta Social no Território da**

**Escola Agrícola 25 de Maio.** Monografia do Curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento. UnB, 2005.

MOHR, Matheus Fernando. **A Agroecologia no espaço da escola Agrícola 25 de Maio de Fraiburgo – SC: Apontamentos de uma Caminhada Coletiva.** Monografia do Curso de Especialização em agroecologia. UFSC, 2009.

MOHR, Matheus Fernando; MOHR, Naira Estela Roesler. **Criação do Curso Técnico em Agroecologia na Escola “25 de Maio”: Uma História Coletiva de Subversão à Ordem.** In: LENZI, Lucia helena Correa; CORD, Denise. Formação de educadores (as) em EJA no campo: compartilhando saberes. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007. (p. 127-149).

MOHR, Naira Estela Roesler; VENDRAMINI, CÉLIA, Regina. **A Formação Técnico-Profissional no Contexto do MST.** In: Educação/Centro, Universidade Federal de Santa Maria, VOL 7, N.2, 2008.

MST. **Construindo o Caminho.** São Paulo: MST, 2001.

MST. **Caderno de Educação n.8.** (07/1996). In: MST. Dossiê MST Escola – Documentos e estudos 1990 – 2001. Caderno de Educação nº 13, Edição Especial. Organização: Setor de educação. Cromosete, 2005. (p. 159-179).

MUNARIM, Antonio. **Educação dos Trabalhadores do Campo e da Cidade e a Política Educacional: Desafios Centrais.** p. 137-158. In:

PALUDO, Conceição (Org.). Campo e cidade em busca de caminhos comuns. : UFPel, 2014. (p.137-158).

NABUCO, Joaquim. **Campanha abolicionista no Recife (Eleições de 1884).** Propriedade da Comissão Central Emancipadora. Rio de Janeiro: Typ. de O. Leuzinger e Filhos, 1885. Disponível em <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=946>>. Acesso em 03 de junho de 2014.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. O campo brasileiro no final dos anos 80. In: STÉDILE, João Pedro (org.) **A Questão Agrária Hoje.** 3ª ed.

Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002. (p. 45-67)

OURIQUES, Nildo Domingos. **O Significado da Conquista: Cinco Séculos de Domínio e Exploração na América Latina**. In: RAMPINELLI, Waldir José; OURIQUES, Nildo Domingos (orgs). **Os 500 anos: A Conquista Interminável**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. (p.83-109).

PALUDO, Conceição (Org.). **Campo e Cidade em Busca de Caminhos Comuns - I SIFEDOC**: UFPel, 2014.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular**. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. RJ/SP. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012. (p. 280-293).

PETERSEN, Paulo. **Agriculturas Alternativas**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. RJ/SP. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012. (p. 40-45).

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PRONERA. **Projeto do Curso de Ensino Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia**. Maio de 2004.

PRONERA. **Projeto do Curso de Ensino Médio Técnico em Agropecuária Agroecológica**. Agosto de 2005.

REGO, Thelmely Torres. **A Formação Técnico-Profissional em Agroecologia no MST/SP**. Dissertação (Mestrado em Educação), Florianópolis: UFSC, 2011.

RIBEIRO, Marlene. **Educação Rural**. In: CALDART, Roseli Salete;

PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. RJ/SP. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012. (p.

293-298).

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho e Educação: Liberdade, Autonomia, Emancipação: Princípios/Fins da Formação Humana.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2007.

RUMMERT, Sonia. **Mundo do Trabalho e os Desafios da Educação dos Trabalhadores urbanos.** PALUDO, Conceição (Org.). Campo e cidade em busca de caminhos comuns - I SIFEDOC: UFPel, 2014. (p. 65-77).

SANTOS, Clarice. A. **Educação do Campo e Políticas Públicas no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Educação) Brasília: UnB, 2009.

SANTOS, Clarice. A.; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo. (orgs). **Memória e História do PRONERA Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil.** Brasília - DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

SED/SC. **Projeto Pedagógico do Curso de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – EMIEP – Técnico em Agroecologia.** Florianópolis, 2009.

SIGAUD, D. Geraldo de Proença, S. V. D. (Arcebispo de Diamantina). **Catecismo Anticomunista,** 3ª Ed. Editora Vera Cruz. São Paulo, 1963.

SOBRAL, Francisco J. M. **Novos Desafios para Educação do Campo** (mimeo), 2008.

STÉDILE, João Pedro e GORGEN, Sergio A. **A Luta pela Terra no Brasil.** São Paulo: Scritta Editorial, 1993.

STÉDILE, João Pedro (org.) **A Reforma Agrária e a Luta do MST.** Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1997.

STÉDILE, João Pedro (org.) **A Questão Agrária Hoje.** 3ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

SOARES, Edla Lira. **Parecer 36/2001: CNE/MEC. RESOLUÇÃO N. 1 Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica das Escolas do Campo.** 03/04/2002. In: Brasil, MEC/SECADI Educação do campo: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Autorização para o Funcionamento do Ensino de Primeiro Grau.** Parecer n° 475/89. Florianópolis, 1989.

THOMAZ JUNIOR, Antonio. **A Classe Trabalhadora no Brasil e os Limites da Teoria – Qual o Lugar do Campesinato e do proletariado?** In: FERNANDES, Bernardo Mançano (Org.) **Campesinato e Agronegócio na América Latina: A Questão Agrária Atual.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

TUMOLO, Paulo Sergio. O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: Ensaio de Análise Crítica. **Revista Eletrônica Trabalho Necessário.** NEDATE/UFF. Ano 1, n. 1. 2003.

VENDRAMINI, Célia R (Org.). **Educação em Movimento na Luta pela Terra.** Florianópolis, SC: UFSC-CED, 2002.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Terra, Trabalho e Educação:** experiências sócio-educativas em assentamentos do MST. Ijuí: Editora da Unijuí, 2000.

VENDRAMINI, Célia. **A Escola diante do Multifacetado Espaço Rural.** In: Perspectiva Revista do Centro da Educação. Vol. 22, n° 1 – janeiro/junho 2004. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED, 2004.

VENDRAMINI, Célia. **Educação e Trabalho: Reflexões em torno dos Movimentos Sociais do Campo.** In: Cadernos do Cedes. Vol. 27, n. 72. maio/agosto 2007. Campinas, p.121-135.

## **APÊNDICES**

**Apêndice A** - Questionário aos dirigentes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Estado de Santa Catarina.

**Apêndice B** - Questionário aos educadores do curso técnico em agroecologia da Escola 25 de Maio de Fraiburgo – SC.

**Apêndice C** - Questionário aos egressos do curso técnico em agroecologia da Escola 25 de Maio de Fraiburgo – SC.



## **Apêndice A - Questionário aos dirigentes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Estado de Santa Catarina.**

### **DADOS GERAIS**

Data:

Nome:

Idade:

Formação:

Função na Organização:

Local onde reside:

1. Qual a importância da existência de cursos profissionalizantes em agroecologia para o MST?
2. Que importância tem a Escola 25 de Maio de Fraiburgo para o MST?
3. Comente sobre as potencialidades e limites existentes na Escola 25 de Maio de Fraiburgo e do curso técnico em agroecologia ofertado.
4. Como percebe o papel desta escola para o desenvolvimento da agroecologia nas áreas de reforma agrária de SC?
5. Em que medida os formados do curso atendem aos desafios enfrentados na esfera da produção agroecológica nos assentamentos?
6. A atuação dos egressos da escola possibilitou certa ampliação da produção agroecológica nas áreas de reforma agrária do Estado de Santa Catarina? Como?
7. Considerando os desafios da agroecologia nos assentamentos, o que a Escola 25 de Maio deveria privilegiar na formação do técnico em agroecologia? Que sugestões você faz à escola?
7. Que diferença faz um técnico formado por esta escola nos assentamentos?
8. Percebe diferenças entre o técnico em agroecologia formado na Escola 25 de Maio e outros técnicos em agroecologia formados em outras escolas do MST? Que (quais) diferença(s) é (são) esta (s)?
9. Comparando com outras escolas do MST, como você vê a escola de

Fraiburgo? Que sugestão faz de modo geral?

10. Que avaliação faz do trabalho dos técnicos formado pela escola ( pode se referir a um ou mais técnicos que acompanha no Estado, região ou assentamento)

11. Quais os principais desafios para os acampamentos e assentamentos de SC em termos organizativos e produtivos?

12. Como você vê os assentamentos de SC na atualidade?

## **Apêndice B - Questionário aos educadores do curso técnico em agroecologia da Escola 25 de Maio de Fraiburgo – SC.**

### **DADOS GERAIS**

Data:

Nome:

Formação:

Idade:

Efetivo/ACT:

Tempo de Serviço Total e Tempo nesta Escola:

Cargo, Função e/ou Disciplinas Lecionadas:

1. Como ocorreu sua inserção no coletivo escolar?
2. Quais princípios orientam o trabalho pedagógico da escola? Há algo que você compreende enquanto diferencial de outras propostas educacionais?
3. Quais suas expectativas com a formação e inserção dos jovens nos assentamentos e seu vínculo com a agroecologia?
4. Como se articulam os conhecimentos teóricos e práticos durante o curso?
5. Qual a importância da escola e do curso na formação dos jovens?
6. Quais os potenciais e os limites existentes na escola para a realização do curso?
7. Que conteúdos são considerados necessários ao aprendizado dos jovens na atualidade? Eles se encontram presentes no cotidiano da escola e do curso? Como?
8. Que avaliação a escola tem dos egressos em relação à inserção no trabalho, militância e à agroecologia?
9. Em sua compreensão, a Escola 25 de Maio possibilita algo “novo” na formação dos jovens relacionado às outras escolas que conhece? O que

seria este “novo”?

10. Existem diferentes visões sobre agroecologia na escola? Como elas são “equacionadas” no trabalho escolar?

11. Se pudesse falar que a escola segue uma determinada “linha agroecológica”, qual seria? Quais as principais referências, autores e experiências praticadas? E ainda, como é a produção na escola, o que se produz?

12. Como tem sido a relação da escola com o MST? Quais conflitos houveram e porque?

## **Apêndice C - Questionário aos egressos do curso técnico em agroecologia da Escola 25 de Maio de Fraiburgo – SC.**

### **DADOS GERAIS**

Data:

Nome:

Idade:

Data e local de nascimento:

Ano que ingressou no curso:

Ano de formatura:

Município de residência atual:

( ) área urbana ( ) área rural

### **1. SOBRE O INGRESSO E FREQUÊNCIA NO CURSO TÉCNICO EM AGROECOLOGIA**

1.1. Onde residia quando foi para a escola?

( ) Assentamento

( ) Acampamento

( ) Comunidade Rural

( ) Outros

1.2. Estava inserido em alguma organização social antes de entrar no curso?

( ) Sim. Qual?

( ) Não

1.3. Como se deu seu ingresso no curso técnico em agroecologia?

( ) Indicação da comunidade (assentamento, acampamento, brigada, organizações)

( ) Por iniciativa própria e/ou da família

( ) Por indicação da escola em que frequentava

( ) Outros. Qual?

1.4. Qual era a principal expectativa ao ingressar no curso?

( ) Prosseguimento dos estudos e frequentar um curso superior

( ) Aprimorar os conhecimentos para trabalhar no campo com a produção agrícola

( ) Atuar como Técnico em Agroecologia

- Ingressar no mundo do trabalho com maior/melhor qualificação
- Outros. Qual?

1.5. Durante o Tempo Comunidade do curso quais eram as principais atividades que lhe permitiam a sobrevivência:

- Trabalho no lote com a família
- Trabalho temporário ou diarista
- Trabalho assalariado
- Outros. Qual?

1.6. Atualmente você exerce alguma função ligada ao curso Técnico em Agroecologia(assistência técnica, cooperativa, associação, trabalho no lote)?

- Sim
- Não. Porquê?

1.7. Está estudando hoje?

- Sim. Qual curso?
- Não

## 2. **SOBRE A CONCLUSÃO DO CURSO**

2.1. Você está atuando atualmente como Técnico?

- Sim
- Não

2.2. Onde e em que trabalha atualmente?

2.3. Como é o trabalho e a produção agrícola nos assentamentos? Qual(is) modelo(s) produtivo(s) é(são) utilizado(s)?

2.4. Qual a dimensão/proporção que a produção agroecológica representa em relação à totalidade da produção agrícola no local em que atua?

- Não existem iniciativas agroecológicas
  - Pouco significativas representam menos de 10% do total da produção
  - Existe um potencial
  - A produção agroecológica representa mais de 50% da produção
- Outra

2.5. Quais as principais dificuldades encontradas na implementação da agroecologia no seu cotidiano? É possível assinar quantas quiser.

- Falta de apoio financeiro, linhas de crédito/financiamento para essa

modalidade

- ( ) Falta de conhecimentos técnicos
- ( ) Falta de estímulo e planejamento da organização (MST)
- ( ) Resistência por parte dos agricultores
- ( ) Outros. Quais?

2.6. Em que medida a formação propiciada na escola e no curso contribuiu para com os desafios enfrentados em sua atuação como técnico? A escola e o curso potencializaram quais conhecimentos? O que faltou?

2.7. Em sua compreensão, a Escola 25 de Maio possibilita algo “novo” na formação dos jovens quando relacionado às outras escolas que conhece? O que seria este “novo”? Qual a importância da escola e do curso na formação dos jovens?

2.8. Desde sua inserção no atual contexto você conseguiu promover mudanças em algumas práticas produtivas?

- ( ) Sim
- ( ) Não

Em caso afirmativo comente quais foram essas mudanças?

2.9. A escola faz algum acompanhamento da trajetória após a formação, na inserção dos jovens após o curso (no trabalho, militância, continuidade dos estudos)? Como? Você ainda tem alguma relação com a escola?

2.10. Para além da apropriação de conhecimentos e técnicas em agroecologia quais os outros aprendizados que você considera importantes na escola?

2.11. O que você acha necessário considerar na formação de técnicos em agroecologia, na atualidade?

2.12. Por fim, aqui é espaço para outras colocações que queira fazer e que não foram contempladas nas questões acima.