

Thelmely Torres Rego

**A FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL  
EM AGROECOLOGIA NO MST/SP**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Célia Regina Vendramini.

Florianópolis  
2011

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária  
da  
Universidade Federal de Santa Catarina

R343f Rego, Thelmely Torres  
A formação técnico - profissional em agroecologia no MST/SP  
[ dissertação ] / Thelmely Torres Rego ; orientadora, Célia  
Regina Vendramini. - Florianópolis, SC, 2011.  
190 p.: tabs., mapas

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

Inclui referências

1. Educação. 2. Formação profissional. 3. Ecologia agrícola. 4. Trabalho. I. Vendramini, Célia Regina. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós -  
Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

*Folha de aprovação*



*Para Susana, Cecília e Bianca,  
com amor.*



## AGRADECIMENTOS

Aos jovens Sem Terra, aos educadores, aos representantes da Coordenação Político-Pedagógica e às lideranças do MST pela confiança e disposição em contribuir com este trabalho.

À minha orientadora Célia Regina Vendramini, pela confiança, compreensão, paciência, entusiasmo.

Às professoras Adriana D'Agostini, Bernardete Wrublevski Aued e Sandra Luciana Dalmagro pelas contribuições a este trabalho.

À Secretaria do PPGE, especialmente à Bethania, pela disposição e compreensão.

Ao Instituto Educampo, pela bolsa de pesquisa durante o primeiro ano do curso, em especial à Scheilla, por todo o apoio, compreensão e disposição em me ajudar.

A CAPES pela bolsa de pesquisa na segunda metade do curso possibilitando maior dedicação aos estudos.

Aos companheiros do Núcleo de Estudos Transformações no Mundo do Trabalho (TMT) pelos estudos e partilha das pesquisas.

Aos companheiros do Observatório da Educação II pela compreensão e solidariedade na fase final deste trabalho.

Às amigas Marisa e Daniela pelo incentivo e apoio para meu ingresso na Pós-Graduação.

Aos amigos Daniela e Vitor por todo apoio e atenção durante minha pesquisa de campo.

Aos amigos Natacha e Edson, que me ajudaram a *sobreviver* na Pós-Graduação. Especialmente pelo cuidado comigo e com a Cecília. À Natacha, ainda, pela valiosa contribuição para a realização deste trabalho.

À Dona Eunice, pela torcida e apoio persistentes.

Ao Tuca e à Hulda, pelo incentivo e por acompanharem de perto, mesmo estando longe.

Aos meus pais, James e Marialice, aos meus irmãos Henry e Érica, Eduardo e Queila, às minhas sobrinhas Bianca e Susana, pelo incentivo e apoio, sobretudo pela alegria e participação plena e graciosa na minha vida.

Ao Jeasir, pelo incansável incentivo e pelas contribuições. Também pela compreensão e paciência durante a realização deste trabalho.

À Cecília, minha companheirinha, pela alegria e simplicidade. Pela paciência e pelo cuidado. Por sua disposição em me ajudar a 'concluir logo este trabalho'.



*Como criar um “habitar” que dê forma sem empobrecer, uma concha que permita à juventude crescer sem prematuramente se fechar?*

(Lefebvre, 1970)



## RESUMO

Os cursos técnico-profissionais em agroecologia propostos pelo MST visam propiciar uma formação técnica que responda às necessidades dos assentamentos no que se refere à produção e, ao mesmo tempo, à escolarização de nível médio. Essa formação tem se apresentado como uma estratégia frente ao agronegócio, expressão do capitalismo no campo na atualidade. Três questões nortearam nossa pesquisa: “Como os alunos produzem suas vidas?” “O que é preciso aprender para se viver hoje?” “O que é preciso aprender para transformar essa realidade?” Tais questões partiram dos seguintes aspectos: o debate sobre a educação técnico-profissional no MST intensifica-se nos anos 2000; esse Movimento Social tem organizado trabalhadores também nas periferias das cidades e constituído assentamentos em regiões situadas nos limites urbanos; as fronteiras entre campo e cidade são cada vez menores; o trabalho coletivo é expressão ou síntese do trabalho na atualidade; a agroecologia tem sido colocada em oposição e como alternativa ao agronegócio. Esta pesquisa tem por objetivo analisar a relação entre a proposta do MST de formação técnico-profissional em agroecologia para jovens assentados do estado de São Paulo e o contexto dos assentamentos desses jovens, ampliando para a totalidade do campo brasileiro. Nosso objeto de pesquisa foi o Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia, realizado no período de 2008 a 2010, e especificamente a turma de Ribeirão Preto, local em que se situam os dois primeiros assentamentos agroecológicos do estado de São Paulo. Desenvolvendo nossa pesquisa a partir do materialismo histórico dialético, as categorias trabalho e espaço emergiram apontando para a contradição capital e trabalho e reduzindo as oposições campesinato e agricultura familiar, campo e cidade, agroecologia e agronegócio, às especificidades a que correspondem. Em termos metodológicos, realizamos entrevistas com alunos, educadores, lideranças do MST dos Setores de Formação, Educação e Produção e componentes da Coordenação Político-Pedagógica do curso; aplicamos questionários aos alunos; fizemos observações de campo; analisamos documentos do MST; e realizamos pesquisa bibliográfica de teses relacionadas ao tema de nossa pesquisa. Concluímos que a agroecologia é possível para a produção nos assentamentos e objeto de processos educativos, desde que esteja inserida numa proposta formativa que avance para a relação entre trabalho e educação, o que pressupõe condições materiais concretas nos assentamentos e que, enquanto especificidade, esteja inserida numa

estratégia maior, correspondendo também a um ensaio para o novo, na perspectiva de contribuir para a transformação da realidade.

Palavras-chave: Formação Técnico-Profissional. Agroecologia. Trabalho e Educação. MST.

## ABSTRACT

The professional technical courses in agroecology proposed by the MST aim provide the professional education that meets the needs of settlements in relation to production and at the same time, the high school education. This education has emerged as a strategy against the agribusiness, expression of capitalism in the field today. Three questions guided our research: "As students produce their lives?" "What they have to learn to live today?" "What they have to learn to transform this reality?" Such questions result from the following aspects: the debate on technical education in the MST is intensified in the 2000s; the Social Movement has organized workers on the outskirts of cities and established settlements in regions located in the city limits; the boundaries between country and city are more and more smaller; the collective work is the expression or synthesis of work today; agroecology has been placed in opposition and as an alternative to agribusiness. This research aims to examine the relationship between what MST propose about professional education in agroecology for young settlers from the state of Sao Paulo and the context of settlements of these young people, expanding to the whole of the Brazilian countryside. Our research was about the professional high school education in agroecology, conducted from 2008 to 2010, and specifically the class of Ribeirão Preto, where two settlements agroecological in the state of Sao Paulo are located. Developing our research consider the dialectical historical materialism, the categories work and space have emerged pointing to the contradiction between capital and working and reducing the oppositions peasantry and family farming, rural and urban, agribusiness and agroecology, that were only specificities. In methodological terms, we conducted interviews with students, educators, leaders of the Formation, Education and Production Sectors of the MST and components of the Political-Pedagogical Coordination; apply questionnaires to students, made field observations, analyze documents of the MST, and conduct research bibliography of theses on the theme of our research. We concluded that agroecology can be a possibility for the production in the settlements and the object of the educational process, since it is inserted into a educational proposal that consider the relationship between work and education, which requires concrete material conditions in the settlements, and that, while specificity, is inserted into a larger strategy, also corresponding to a test for the new, as a contribution to the transformation of reality.

Keywords: Professional Technical Courses. Agroecology. Labor and Education. MST.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Quantidade e distribuição de alunos por assentamento e por regional do MST no estado de São Paulo.....	41
--	----



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Carga horária do ensino médio (EM) e ensino técnico (ET) por etapa.....	99
<b>Tabela 2</b> - Etapas, disciplinas do ensino médio e ensino técnico e carga horária de cada disciplina nos tempos escola (TE) e comunidade (TC).....	100
<b>Tabela 3</b> - Porcentagem de alunos que se identificam com a agroecologia profissionalmente.....	137
<b>Tabela 4</b> - Porcentagem de alunos que querem trabalhar com agroecologia.....	137
<b>Tabela 5</b> - Porcentagem de alunos e das áreas que gostariam de estudar no ensino superior.....	137
<b>Tabela 6</b> - Porcentagem de alunos e propostas de cursos para o MST.....	139
<b>Tabela 7</b> - Produção agroecológica nos assentamentos.....	140
<b>Tabela 8</b> - Produção agroecológica nos lotes dos alunos.....	141
<b>Tabela 9</b> - Desenvolvimento da agroecologia durante o tempo comunidade.....	141



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA – Articulação Nacional para a Agroecologia  
ATES – Assessoria Técnica, Social e Ambiental  
CMA – Centro de Monitoramento de Agrocombustíveis  
CNA – Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil  
CONAB – Companhia Nacional de Abastecimento  
CONCRAB – Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil  
COTUCA – Colégio Técnico da UNICAMP  
CPA – Cooperativas de Produção Agropecuária  
CPP – Coordenação Político-Pedagógica  
CPS – Cooperativas de Produção e Serviços  
CPT – Comissão Pastoral da Terra  
CTA – Centros de Tecnologias Alternativas  
EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária  
ENA – Encontro Nacional para a Agroecologia  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
ENERA – Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária  
ESALQ – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” da Universidade de São Paulo  
FAEAB – Federação das Associações de Engenheiros Agrônomos do Brasil  
FASE – Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional  
FEAB – Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil  
FEAGRI – Faculdade de Engenharia Agrícola da UNICAMP  
FERAESP – Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo  
FETAESP – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de São Paulo  
GGPE – Grupo Gestor de Projetos Educacionais  
IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
ITESP – Instituto de Terras de São Paulo  
MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens  
MEPES – Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo  
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
NEA – Núcleo de Economia Agrícola  
OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
ONG – Organização Não-Governamental  
PAA – Programa de Aquisição de Alimentos  
PDS – Projeto de Desenvolvimento Sustentável  
PNERA – Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária  
PROÁLCOOL – Programa Nacional do Alcool

PROCERA – Programa Especial de Crédito à Reforma Agrária  
PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar  
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
PTA – Projeto Tecnologias Alternativas  
Rede PTA – Rede de Programas em Tecnologias Alternativas  
SAF – Sistema Agroflorestal  
TAC – Termo de Ajustamento da Conduta Ambiental e Social  
UNICA – União da Indústria de Cana-de-açúcar  
UNICAMP – Universidade de Campinas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	23
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	31
<b>A PRODUÇÃO DA VIDA NO CONTEXTO DO CAMPO BRASILEIRO</b> .....	31
1.1. Forças em luta no campo brasileiro.....	31
1.2. A produção da vida: dos limites para a luta.....	42
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	81
<b>A FORMAÇÃO NO CURSO INTEGRADO MÉDIO TÉCNICO DE AGROECOLOGIA</b> .....	81
2.1. A luta do MST por escolarização.....	81
2.2. O Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia de Ribeirão Preto.....	89
2.2.1. Juventude, trabalho e educação.....	91
2.2.2. Expectativas, limites e possibilidades da formação técnico- profissional.....	97
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	119
<b>FORMAÇÃO EM AGROECOLOGIA NO MST</b> .....	119
3.1. A agroecologia no MST.....	119
3.2. Agroecologia, trabalho e educação.....	136
3.3. Agroecologia: limites.....	154
3.4. Agroecologia: possibilidades.....	159
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	163
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	167
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1 COM ALUNOS</b> .....	179
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 2 COM ALUNOS</b> .....	183
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS</b> .....	187
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EDUCADORES</b> .....	189
<b>APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM LIDERANÇAS</b> .....	192



## INTRODUÇÃO

O Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia realizado entre 2007 e 2010 foi o primeiro curso em agroecologia e o primeiro via o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no estado de São Paulo em parceria com a Universidade de Campinas (UNICAMP) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O curso dividiu-se em três turmas e foi realizado em três localidades: no Instituto de Capacitação e Pesquisa em Agroecologia Laudenor de Souza em Itaberá, em uma unidade do Centro Estadual de Educação Paula Souza em Presidente Prudente (turma do Pontal do Paranapanema) e no Centro de Formação Sócio-Agrícola Dom Hélder Câmara em Ribeirão Preto, local em que trabalhei nos anos de 2007 e 2008 em um convênio de assistência técnica aos assentamentos da reforma agrária da região.

O Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia foi constituído em função de duas demandas provenientes dos assentados. A primeira refere-se à necessidade de escolarização de nível médio para os jovens, considerando a carência de escolas no campo e especialmente para esse nível escolar. A segunda está relacionada à necessidade de organizar a produção agrícola nos assentamentos a partir de outro modelo de agricultura, a agroecologia, compreendida como mais adequada à realidade da pequena produção, capaz de contribuir para a melhoria de renda das famílias e de suas organizações sociais, visando garantir a sustentabilidade ambiental dos sistemas de produção.

O debate sobre a agroecologia no MST reportou-me à minha experiência profissional de sete anos em Organizações Não-Governamentais (ONGs) que atuavam com agroecologia e agricultura familiar. Essa experiência profissional suscitou indagações que me levaram a propor esta pesquisa, especificamente para a turma de Ribeirão Preto, onde eu estava inserida e onde os dois primeiros assentamentos agroecológicos do estado de São Paulo foram constituídos.

A turma de Ribeirão Preto iniciou o curso no início de 2008, um semestre após as turmas de Itaberá e Pontal do Paranapanema. Durante esse ano convivi com os alunos, educadores, Coordenação Político-Pedagógica – CPP – e lideranças do MST envolvidos com essa formação, sobretudo durante o tempo escola, pois o curso foi organizado em alternância de tempos (tempo escola e tempo comunidade). Nesse período dei início à fase de observação exploratória (MINAYO, 2004) e,

no final desse ano, a partir de um diálogo com as lideranças do MST de Ribeirão Preto e representantes da Coordenação Político-Pedagógica (CPP) do curso partilhei a intenção de ingressar na pós-graduação e desenvolver uma pesquisa que pudesse, de alguma forma, contribuir com os assentamentos de Ribeirão Preto e seu entorno. Entre as muitas possibilidades de pesquisa em função das diversas problemáticas dos assentamentos, representantes da CPP e lideranças do MST sugeriram como objeto de estudo o Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia e apontaram as seguintes questões: quem eram os jovens que ingressaram no curso? Qual o significado daquela formação para eles?

A essas questões eu associava minhas observações referentes ao contexto dos assentamentos de Ribeirão Preto e àqueles próximos a esse município, à agroecologia e à formação técnico-profissional em agroecologia no MST.

Muitos assentamentos da reforma agrária têm sido constituídos nos limites urbanos de grandes centros. O MST em São Paulo divide os assentamentos em dois eixos, o eixo do campo e o eixo metropolitano, onde se situa Ribeirão Preto. Além disso, esse Movimento Social tem realizado trabalho de base também nas periferias urbanas constituindo acampamentos e assentamentos com sujeitos provenientes das cidades, sem vínculo prévio com o trabalho agrícola. Diante desse contexto, eu indagava se os jovens que ingressavam no curso eram provenientes do campo ou da cidade, se trabalhavam e onde trabalhavam, se tinham a expectativa de permanecer nos assentamentos, se seria possível essa permanência dadas as dificuldades para a sobrevivência dos assentados que buscavam trabalho também fora dos assentamentos.

Em relação à agroecologia eu tinha muitas questões: poderiam os assentamentos rodeados pela cana-de-açúcar constituírem-se em agroecológicos? Considerando que Ribeirão Preto e seu entorno constituem o território mais importante do agronegócio brasileiro, o fato dos assentamentos serem agroecológicos mudaria a realidade deles? Parecia-me que o MST criava muitas expectativas em relação à agroecologia, compreendendo-a como uma matriz tecnológica em oposição ao agronegócio ou mesmo um modo de produção em oposição ao capital, colocando-a como solução para o problema da produção agrícola nos assentamentos.

Em relação aos cursos de formação técnico-profissional, como o de Ribeirão Preto, estes eram compreendidos como estratégicos, reunindo demandas diversas, como a escolarização dos jovens, a formação de militantes e a formação desses jovens para atuarem nos

assentamentos desenvolvendo a agroecologia, em função da urgente necessidade dos assentados em produzirem suas vidas. Como essa formação se articulava ao contexto daqueles assentamentos e às expectativas daqueles jovens?

Assim, considerando que o debate sobre a educação técnico-profissional ainda era recente no MST, que esse Movimento Social estava organizando trabalhadores também nas periferias das cidades e constituindo assentamentos em localidades situadas nos limites urbanos, que as fronteiras entre campo e cidade estão cada vez menores e que a agroecologia tem sido compreendida em oposição e como alternativa ao agronegócio, elaborei a seguinte questão de pesquisa: *qual a relação entre a proposta do MST de formação técnico-profissional em agroecologia para jovens assentados do estado de São Paulo e o contexto dos assentamentos desses jovens, ampliando para a totalidade do campo brasileiro?* A ampliação da pesquisa para o estado de São Paulo foi necessária, pois a turma de Ribeirão Preto, diferente das duas outras turmas, compreendeu alunos provenientes tanto do eixo do campo quanto do eixo metropolitano.



Esta pesquisa partiu do pressuposto de que há (ou deveria haver) uma relação intrínseca entre trabalho – como produzimos a vida – e educação – o que é preciso aprender considerando como produzimos a vida. Nosso<sup>1</sup> objetivo era analisar a relação entre a proposta do MST de formação técnico-profissional em agroecologia para jovens assentados do estado de São Paulo e o contexto dos assentamentos desses jovens. Para tanto, delimitamos alguns objetivos específicos: a) estudar o projeto formativo do Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia focando apenas a turma de Ribeirão Preto; b) caracterizar a base social que constituía o MST em São Paulo, especialmente as famílias dos jovens que frequentavam o curso; c) caracterizar o campo na atualidade considerando a relação entre campo e cidade e a agroecologia como contraposição ao agronegócio; d) investigar as proposições do MST para a formação técnico-profissional de sua base considerando o contexto do campo; e) indagar sobre a relação entre o trabalho, a vida dos jovens e suas expectativas e as proposições do curso.

---

<sup>1</sup> Trabalho esta introdução na primeira pessoa do singular e na primeira pessoa do plural, pois há realizações concernentes apenas à pesquisadora, e outras já partilhadas com a orientadora desta pesquisa.

Considerando que “uma amostra ideal é aquela capaz de refletir a totalidade nas suas múltiplas dimensões” (MINAYO, 2004, p. 102), nossa amostra foi composta por distintos sujeitos envolvidos desde a concepção até a execução do Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia.

Em relação aos alunos, a turma de Ribeirão Preto foi composta por 36 alunos. Nossa amostra, entretanto, compreendeu 33 alunos, pois não consideramos as informações referentes a 2 alunos residentes em outros estados (Minas Gerais e Bahia), pois além de não corresponder ao foco de nossa pesquisa, resultaria numa amostra insuficiente para representar o contexto de origem desses alunos, e 1 aluno que residia e trabalhava num assentamento em função de sua atuação numa ordem religiosa. Dos 33 alunos, 18 são homens e 15 são mulheres. Apenas 3 alunos destoaram da média de idade do grupo, 15 anos quando iniciaram o curso e 18 anos ao seu término. 28 alunos nasceram no estado de São Paulo, 3 na capital, 1 na Grande São Paulo e 24 em municípios do interior do estado; 2 alunos nasceram no Paraná e 1 aluno nasceu na Bahia.

Nossa amostra também considerou 2 educadores das disciplinas referentes ao ensino técnico. Um desses educadores também participou, enquanto liderança do MST do setor de produção, do debate que resultou na constituição do curso que pesquisamos. Também compôs nossa amostra outra liderança do MST, do setor de formação na época da discussão desse curso, e do setor de educação no período de sua realização.

Por fim, nossa amostra ainda considerou 5 representantes da Coordenação Político-Pedagógica (CPP), todos militantes do MST.

Consideramos que a abordagem qualitativa era a mais indicada para a nossa pesquisa, conforme Minayo:

Qualquer investigação social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto: o aspecto qualitativo. Isso implica considerar sujeito de estudo: gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe, com suas crenças, valores e significados. Implica em considerar que o objeto das ciências sociais é complexo, contraditório, inacabado, e em permanente transformação (2004, p. 22).

Contudo, não mantivemos a dicotomia entre a pesquisa qualitativa e quantitativa, uma vez que “a dialética assume que a qualidade dos fatos e das relações sociais são suas propriedades inerentes, e que quantidade e qualidade são inseparáveis e interdependentes (...)” (MINAYO, 2004, p. 11). Nossa pesquisa se fez relacionando dados quantitativos e qualitativos, levantados a partir de questionários, entrevistas semi-estruturadas e discussão de grupo, observações de campo e análise documental (MINAYO, 2004).

Em relação à pesquisa de campo, aplicamos dois questionários aos alunos do curso. O primeiro foi aplicado em 22 de fevereiro de 2010 e teve por objetivo caracterizar os alunos e suas famílias em relação a estudo, trabalho e residência, propiciando a compreensão sobre como se dava a produção da vida desses alunos e suas famílias, especificamente em relação ao local de trabalho (campo e cidade) e à possibilidade de produzir a vida apenas da produção agrícola.

O segundo questionário, aplicado em 5 de outubro de 2010, teve a finalidade de aprofundar algumas informações sobre a produção da vida dos alunos e suas famílias, bem como caracterizar os assentamentos e o espaço<sup>2</sup> em que estavam inseridos, considerando a agroecologia e a relação entre campo e cidade. Esse questionário também permitiu identificar, além das expectativas, a relação estabelecida entre os alunos e a formação técnico-profissional em agroecologia.

Ressalvamos que na apresentação e análise de nossos dados nem sempre pudemos considerar os 33 alunos, uma vez que nem todos responderam aos dois questionários. Apesar disso, não descartamos de nossa amostra esses alunos que responderam apenas um questionário, pelas seguintes razões: não comprometia nossa análise em função da independência de cada questionário; as respostas provenientes do questionário respondido eram demasiadamente importantes para as descartarmos; algumas respostas do questionário não respondido puderam ser encontradas no questionário respondido quando do cruzamento das informações.

---

<sup>2</sup> Conforme Santos (1996), território e espaço são coisas distintas. Esse autor entende a categoria território como um “conjunto formado pelos sistemas naturais existentes em um dado país ou numa dada área e pelos acréscimos que os homens superimpuseram a esses sistemas naturais. A configuração territorial não é o espaço, já que sua realidade vem de sua materialidade, enquanto o espaço reúne a materialidade e a vida que a anima”, que são as relações sociais (p. 62). Portanto, o espaço significa uma “instância social, conjunto inseparável da materialidade e das ações do homem” (1994, p. 118).

As entrevistas que realizamos foram compostas por entrevistas semi-estruturadas e discussão de grupo. Foram realizadas com 6 alunos, 2 lideranças do MST representando os setores de formação, educação e produção e 2 educadores de disciplinas do ensino técnico. Selecionamos os alunos buscando abranger o maior número de regionais<sup>3</sup> do MST em São Paulo. Também fizemos discussão de grupo com 5 representantes da CPP. Essas entrevistas e discussão de grupo foram organizadas previamente em roteiros semi-estruturados que apresentamos nos apêndices deste trabalho. Nossos objetivos, de maneira geral, foram compreender como e porque o curso havia se constituído, como se dava a sua realização, como foi articulado com os assentamentos, qual era o perfil e expectativas dos alunos, como cada sujeito envolvido nessa formação a avaliava, como se caracterizava a base social do MST em São Paulo e qual o contexto em que os assentamentos estavam inseridos. Procuramos relacionar nossas questões à agroecologia, à relação entre campo e cidade e à formação técnico-profissional em agroecologia para jovens assentados.

As datas das entrevistas estão identificadas no decorrer de nosso texto, na medida em que contribuem para nossa análise. Não identificamos os sujeitos entrevistados em respeito à solicitação deles. Os roteiros das entrevistas encontram-se nos apêndices deste trabalho.

Em relação à observação, ela foi considerada em nosso trabalho em dois momentos distintos. Primeiro àquelas que fiz em 2008 e no primeiro semestre de 2009 durante a realização de etapas do curso no Centro de Formação em Ribeirão Preto, antes de meu ingresso no Mestrado. Nesse período não apenas observei os alunos e o curso, mas também as famílias assentadas da região de Ribeirão Preto em eventos no Centro de Formação e em reuniões do MST, onde apreendi informações sobre como produziam suas vidas, a realidade dos assentamentos e das lutas travadas naquele território. Nesse período, em função de meu trabalho, também estive no assentamento Sepé Tiaraju, o primeiro assentamento agroecológico de São Paulo, em reuniões, discussão de projetos e visitas. Após meu ingresso no Mestrado, fiz observações durante três visitas ao Centro de Formação durante o ano de 2010 (fevereiro, junho e outubro), duas das quais em período de realização do curso. Embora apenas essas últimas observações tenham

---

<sup>3</sup> O MST no estado de São Paulo está organizado em 10 regionais: Andradina, Pontal do Paranapanema, Promissão, Iaras, Itapeva, Ribeirão Preto, Campinas, Sorocaba, Grande São Paulo e Vale do Paraíba

sido registradas no caderno de campo, não desconsideramos as primeiras, resultantes de minha inserção naquele contexto.

A pesquisa documental foi dividida em três partes. A primeira voltou-se para o curso e seu projeto. A segunda procurou investigar as proposições do MST para a formação técnico-profissional, especificamente em agroecologia. Consideramos para essa pesquisa documentos, aos quais tivemos acesso, produzidos pelo MST. A terceira refere-se à pesquisa sobre a adoção da agroecologia pelo MST, que também fizemos em alguns documentos que pudemos acessar. Esses documentos estão inseridos nas referências bibliográficas.

Estou ciente de que poderia ter levantado mais dados, sobretudo provenientes da observação de campo nos assentamentos do estado de São Paulo e da pesquisa documental. Da mesma forma reconheço que nem todos os elementos apreendidos puderam ser considerados em nossa análise. Os limites também estavam colocados para a pesquisadora, tempo, recursos financeiros, preparo ou maturidade teórica. Entretanto, como compreender a produção da existência e os limites que se colocam para os sujeitos pesquisados e não entender minha própria condição de produção da vida nesta sociedade capitalista e os limites que encontro, enquanto classe trabalhadora, mulher e mãe?

Por fim, dividimos este trabalho em três capítulos.

A questão norteadora do capítulo 1 é *como os alunos e suas famílias produzem suas vidas?* Relacionamos essa situação ao contexto do campo em Ribeirão Preto, estendendo para o estado de São Paulo e para a totalidade do campo brasileiro, e nos deparamos com os debates sobre a viabilidade da pequena produção agrícola e da relação entre campo e cidade. Antes, contudo, procuramos entender a constituição do MST em São Paulo e na região de Ribeirão Preto e o significado de suas lutas.

No capítulo 2 começamos a apontar os elementos para nossas outras questões norteadoras: *o que é preciso aprender para se viver hoje? E o que é preciso aprender para a transformação dessa realidade?* Nesse capítulo, abordamos a problemática da escolarização no campo brasileiro, sobretudo em relação ao nível médio, e buscamos compreender como e porque se constituem os cursos técnico-profissionais no MST e sob quais perspectivas teóricas se fundamentam. Relacionamos essa pesquisa ao Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia de Ribeirão Preto, especificamente aos jovens em sua relação com o trabalho e a educação.

No capítulo 3 buscamos entender como se dá a inserção da agroecologia no MST e sob qual perspectiva ela tornou-se objeto da

formação do curso que pesquisamos. Relacionamos essa formação à relação entre trabalho e educação e procuramos delimitar os limites e as potencialidades da agroecologia a fim de responder nossas duas últimas questões norteadoras.

Nossa pesquisa restringe-se ao Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia de Ribeirão Preto. Ainda que busquemos relacionar o contexto pesquisado a um contexto maior, temos ciência de que não podemos generalizar. De qualquer forma, considerando que o tempo da pesquisa não é o tempo da situação em curso, já não é possível contribuir com o curso específico que pesquisamos, contudo arriscamos algumas proposições nos capítulos 2 e 3 que poderão compor o debate do MST e de outros que têm se lançado a desenvolver processos formativos para os sujeitos do campo. Minha intenção permanece a mesma, contribuir com os assentamentos, com os sujeitos que neles vivem *bravamente*<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Apropriando-me da idéia de Stédile e Fernandes (1999) no livro *Brava Gente*.

## **CAPÍTULO 1**

### **A PRODUÇÃO DA VIDA NO CONTEXTO DO CAMPO BRASILEIRO**

Neste capítulo, num primeiro momento, relacionamos a constituição do MST no estado de São Paulo, especificamente em Ribeirão Preto, e a luta de classes. Num segundo momento, apresentamos como os alunos do Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia e suas famílias produzem suas vidas, a partir dos dados levantados em nossa pesquisa. Articulamos o contexto desses sujeitos ao contexto do campo em Ribeirão Preto, estendendo para o estado de São Paulo e para a totalidade do campo brasileiro. Nessa análise, trazemos os debates sobre a viabilidade da pequena produção agrícola e da relação entre campo e cidade.

#### **1.1. FORÇAS EM LUTA NO CAMPO BRASILEIRO**

No ano de 1999 lideranças do MST do estado de São Paulo organizaram a Regional de Ribeirão Preto abrindo uma secretaria nesse município. Nessa localidade, sua atuação teve início no ano anterior, quando se deu a ocupação do Horto Boa Sorte no município de Restinga, a 77 km de Ribeirão Preto, e a conquista dessa área para a reforma agrária, assentando aproximadamente 150 famílias no Assentamento 17 de Abril<sup>5</sup>, vinculado ao Instituto de Terras de São Paulo (ITESP). Já em 1999, o MST ocupou uma fazenda no município de Matão e organizou o acampamento Dom Hélder Câmara, com cerca de 1200 famílias. Em 2000 esse acampamento foi deslocado para Barretos na expectativa de se constituir um assentamento pelo ITESP, o que não se concretizou. No mesmo ano, alguns desses acampados migraram e ocuparam a Fazenda Santa Clara, pertencente a uma usina entre os municípios de Serrana e de Serra Azul, municípios distantes 27 km e 42 km respectivamente de Ribeirão Preto. Essa usina havia contraído inúmeras dívidas junto ao governo estadual que desde 1992 tinha o direito de arrecadar a área como parte do pagamento da dívida, arrecadação esta que não se efetivava. A luta do MST passou a ser pela efetivação da reforma agrária nessas terras públicas, iniciando nelas o

---

<sup>5</sup> O nome 17 de Abril faz referência ao massacre de Eldorado dos Carajás/PA, em 17 de abril de 1996, em que 19 Sem Terra morreram nos confrontos com a polícia.

Acampamento Sepé Tiaraju<sup>6</sup>. A arrecadação da área para fins de reforma agrária se deu quando o MST levou a proposta para o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) a fim de que este acelerasse o processo. O INCRA comprou a Fazenda Santa Clara, com 814 ha, do governo de São Paulo por 4,5 milhões de reais, possibilitando assim o início do Assentamento Sepé Tiaraju, com 80 famílias<sup>7</sup>.

Para o INCRA essa aquisição somente se justificou devido à forte necessidade de preservação ambiental da área. Ribeirão Preto está localizada num dos pontos de afloramento e de recarga do Aquífero Guarani<sup>8</sup>, áreas em que a lamina d'água está mais próxima da superfície. O INCRA buscou um modelo de assentamento no país que combinasse preservação ambiental, manejo sustentável e desenvolvimento social. Surgiu então a perspectiva de implantar o primeiro Projeto de Desenvolvimento Sustentável (PDS) do estado de São Paulo no Assentamento Sepé Tiaraju, baseado nas experiências de assentamentos dos estados do Pará e do Acre. Os assentados, o Ministério Público, o INCRA, a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e o Centro de Formação Sócio-Agrícola Dom Hélder Câmara assinaram em 2005 um Termo de Ajustamento da Conduta Ambiental e Social (TAC) comprometendo-se a efetivar um sistema de produção agroecológica e a recuperação de 33% da área como reserva legal<sup>9</sup>.

A constituição desse assentamento sobre tais bases está em conformidade com a proposta do MST, como pode ser visto nas linhas políticas do V Congresso Nacional desse Movimento Social, realizado em 2007, em que consta a seguinte diretriz: “difundir as práticas de agroecologia e técnicas agrícolas em equilíbrio com o meio ambiente”<sup>10</sup>.

<sup>6</sup> O nome Sepé Tiaraju faz referência ao líder indígena Guarani que no século XVIII, lutando contra a expulsão dos Guarani de suas terras, foi morto por tropas portuguesas e espanholas.

<sup>7</sup> Informações provenientes de documentos informais ou não publicados do MST/SP – Regional de Ribeirão Preto.

<sup>8</sup> O Aquífero Guarani é considerado um dos maiores sistemas aquíferos do mundo e a maior reserva estratégica de água doce da América Latina, estendendo-se ao longo do Brasil, Uruguai, Paraguai e Argentina, numa área de 1.087.880 de km<sup>2</sup>. 70% de sua ocorrência se dá em território brasileiro, num total de 8 estados. No estado de São Paulo o aquífero alcança 142.959 km<sup>2</sup> e as áreas de recarga direta ocupam 17.000 km<sup>2</sup> de superfície ([www.ambiente.sp.gov.br/2\\_con\\_aqu\\_gua\\_02\\_02\\_-9.pdf](http://www.ambiente.sp.gov.br/2_con_aqu_gua_02_02_-9.pdf); [www.riosvivos.org.br/Canal/aquifero+guarani/278](http://www.riosvivos.org.br/Canal/aquifero+guarani/278)). Em 2010, pesquisadores da Universidade Federal do Pará anunciaram a descoberta do Aquífero Alter do Chão, considerado maior que o Aquífero Guarani ([www.forumdaamazonia.org.br](http://www.forumdaamazonia.org.br)).

<sup>9</sup> Informações provenientes de documentos informais ou não publicados do MST/SP – Regional de Ribeirão Preto.

<sup>10</sup> Disponível em [www.mst.org.br](http://www.mst.org.br). Acesso em 10 de setembro de 2010.

O MST de São Paulo apresenta uma proposta de organização da produção agrícola no assentamento Sepé Tiaraju diferente tanto daquela até então desenvolvida nos assentamentos no estado de São Paulo, organizados por esse Movimento Social, quanto da que está no entorno dessa área, o agronegócio da cana-de-açúcar. O agronegócio tem correspondido à política agrícola prioritária do Estado para o desenvolvimento<sup>11</sup> do campo brasileiro. As propagandas sobre esse setor o apontam como aquele que apresenta ótimo desempenho econômico, com bons índices de produção, produtividade, incremento ao PIB, geração de emprego, com elevado desenvolvimento tecnológico, em síntese, expressão de um modelo de modernização bem sucedido. Por outro lado, a compreensão do MST, bem como de outros sujeitos, movimentos sociais do campo e associações, é de que o agronegócio mantém o latifúndio com suas monoculturas para exportação e continua gerando o êxodo rural. Conseqüentemente, toda uma sorte de problemas que afetam tanto campo quanto cidade é denunciada: concentração de terra e de renda, desemprego, uso de trabalho escravo e infantil, aumento dos conflitos e da violência, degradação ambiental e riscos para a saúde humana, com o intenso uso de agrotóxicos e sementes transgênicas, entre outros<sup>12</sup>.

Enquanto o processo de implantação do assentamento Sepé Tiaraju se desenvolvia, em 2003, 400 famílias organizadas pelo MST ocuparam a Fazenda da Barra, uma área de 1700 hectares dentro da cidade de Ribeirão Preto, às margens da Rodovia Anhanguera. Em 2008 essa área foi conquistada para a reforma agrária, constituindo o assentamento Mário Lago<sup>13</sup> que, assim como o assentamento Sepé

---

<sup>11</sup> O projeto de desenvolvimento ao qual nos referimos é aquele que vem sendo implantado no Brasil durante o século XX – quer sob a ideologia de um desenvolvimento pautado pelo nacionalismo econômico, quer sob a ideologia desenvolvimentista abrindo a economia ao capital internacional –, cujo objetivo é estabelecer o capitalismo industrial e moderno no país, inclusive no campo, a partir do planejamento da economia e das contínuas intervenções estatais.

<sup>12</sup> Dados referentes aos problemas gerados pela situação agrária do Brasil podem ser encontrados nos sites da Comissão Pastoral da Terra (CPT), [www.cptnacional.org.br](http://www.cptnacional.org.br), do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), [www.mst.org.br](http://www.mst.org.br), do *Relatório sobre o Brasil dos Agrocombustíveis* (2009) produzido pelo Centro de Monitoramento de Agrocombustíveis da Organização Não-Governamental Repórter Brasil, [http://reporterbrasil.org.br/documentos/o\\_brasil\\_dos\\_agrocombustiveis\\_v2.pdf](http://reporterbrasil.org.br/documentos/o_brasil_dos_agrocombustiveis_v2.pdf) e do Atlas da Questão Agrária Brasileira, que compõe a tese de Eduardo Paulon Girardi, pela UNESP/NERA com apoio da FAPESP, [www4.fct.unesp.br/nera/atlas](http://www4.fct.unesp.br/nera/atlas).

<sup>13</sup> O nome Mário Lago faz referência ao ator, compositor, escritor, jornalista e militante político de mesmo nome. Considerando que o assentamento Mário Lago também está sobre o Aquífero Guarani, a escolha de seu nome também faz referência à necessidade de preservação dos recursos hídricos: mar – rio – lago.

Tiaraju<sup>14</sup>, foi concebido como um Projeto de Desenvolvimento Sustentável (PDS), comprometendo-se a implantar um sistema de produção agroecológica<sup>15</sup>.

Se as lutas travadas em Ribeirão Preto e proximidades, sob a organização do MST, datam dos anos 2000, a inserção do MST no estado de São Paulo, por sua vez, se remete à década de 1980. Conforme Fernandes (1999), ao estudar a formação do MST no estado de São Paulo no período de 1979/80 a 1985/86, a organização desse Movimento Social tem seus primórdios em 1979 a partir da luta dos posseiros da Fazenda Primavera, situada em Andradina que, como tantas outras terras devolutas no oeste de São Paulo, tinha sido grilada. Os posseiros, na sua maioria, migrantes nordestinos, mineiros e italianos, expropriados de seus lugares de origem, eram explorados pelos grileiros<sup>16</sup>. Com o apoio, inicialmente, da Igreja e da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de São Paulo (FETAESP) e, logo depois, da Comissão Pastoral da Terra (CPT), 264 famílias de posseiros, organizados, conquistaram, em julho de 1980 a Fazenda Primavera, correspondendo a uma área de 9385 ha. Essa luta deu origem a outras lutas na região, e desse movimento inicial formou-se o Movimento dos Sem Terra do Oeste do Estado de São Paulo, que logo passou a se articular ao Movimento dos Sem Terra dos estados do Sul do Brasil.

Ressaltamos que a organização do MST no estado de São Paulo contou com o apoio da ala progressista da Igreja, de partidos políticos e de sindicatos, segundo Fernandes (1999) retrata em seu estudo sobre a formação e a territorialização do MST nesse estado. Todavia, ainda segundo o autor, sob a coordenação da CPT que, em maio de 1983, foi realizado um encontro com o objetivo de organizar o Movimento Sem Terra em âmbito estadual aproximando os diversos movimentos em

---

<sup>14</sup> Além dos três assentamentos citados neste trabalho – 17 de Abril, Sepé Tiaraju e Mário Lago –, há atualmente na região de Ribeirão Preto 2 acampamentos em Orlândia e 1 em Serrana, perfazendo um total de 140 famílias.

<sup>15</sup> Informações provenientes de documentos informais ou não publicados do MST/SP – Regional de Ribeirão Preto.

<sup>16</sup> A exploração e expropriação se davam da seguinte forma: cobrança da renda da terra dos posseiros, paga em produto; os posseiros só podiam vender seus produtos ao proprietário que, por sua vez, roubava no momento da pesagem e pagava com cheques pré-datados de outra praça; esses cheques eram trocados com agiotas que descontavam 50% do valor real. Diante disso, os posseiros não conseguiam pagar suas dívidas no armazém da fazenda, onde compravam mercadorias e efetuavam empréstimos. Essas condições levavam os posseiros a endividarem-se ficando completamente dependentes do fazendeiro ou novamente expropriados. Além dessas práticas, a implantação da pecuária forçava os posseiros a fazerem acordos e partirem, caso contrário, o gado era solto e destruía suas lavouras, além, é claro, da contratação de jagunços, incêndio das casas dos posseiros ou mesmo assassinatos (FERNANDES, 1999).

atuação no estado, como o Movimento dos Sem Terra do Oeste do Estado de São Paulo, Trabalhadores Sem Terra do Pontal do Paranapanema, o Movimento dos Sem Terra de Sumaré, entre outros. Em maio de 1984 ocorreu em Andradina o Primeiro Encontro Estadual da Luta pela Terra e “a partir desse Encontro, o processo de articulação das lutas tornou-se o processo de organização do MST no Estado de São Paulo, com a participação de lideranças das lutas de Andradina, Pontal, Sumaré e Vale do Ribeira” (p. 101). A partir desse momento, os trabalhadores foram consolidando o MST no estado e se emancipando da CPT. Em 1986/87, o MST atuava em quase todo o estado e data da década de 1990 a inserção de trabalhadores de Ribeirão Preto nas lutas de outras localidades, e no final da década de 1990, como vimos, após a conquista do assentamento em Restinga, se organizou a regional de Ribeirão Preto.

Fernandes (1999) relata o processo de constituição do MST em alguns municípios do estado de São Paulo. O município de Sumaré é o que mais se aproxima da situação de Ribeirão Preto. O autor compreende a luta em Sumaré como “distinta das outras lutas no estado” (p.117), uma vez que em Andradina, na fazenda Primavera, por exemplo, os trabalhadores estavam no campo, em Itapeva, na fazenda Pirituba, participaram meeiros e arrendatários, no Pontal participaram bóias-frias, desempregados das construções das barragens e posseiros, em Sumaré, contudo, “todos os trabalhadores que participaram das lutas estavam na cidade”, pois tinham sido “expropriados ou expulsos do campo” e “migrado em busca de condições de sobrevivência” (p. 117).

Sumaré localiza-se próximo a Campinas, município que, desde a década de 1970, participava do processo de interiorização da indústria com elevado crescimento urbano. Nas décadas de 1970 e 1980 grandes indústrias nacionais e multinacionais se instalaram nesses municípios resultando na migração de muitos trabalhadores, provenientes dos estados de Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Paraná, entre outros, em busca de trabalho na indústria, na cidade, ou mesmo no campo, pois o aumento do cultivo da cana-de-açúcar em função do Programa Nacional do Álcool (Proálcool) e o aumento dos cultivos destinados à exportação, como café e laranja, também contribuíram para a migração de trabalhadores (FERNANDES, 1999). Em 1982, famílias de uma comunidade de Sumaré deram início ao que seria o Movimento dos Sem Terra de Sumaré e à luta pela terra nos municípios próximos a Campinas. “A grande maioria das famílias que vivia nessa comunidade era de trabalhadores rurais que haviam migrado para a cidade, expropriados, expulsos. Muitos deles, depois de passarem por uma breve

experiência como proletários, estavam desempregados” (FERNANDES, p. 118).

O processo que se seguiu foi de organização dos trabalhadores tendo como perspectiva a volta para a terra. Em 1983, cerca de 600 trabalhadores de Sumaré, Campinas e Cosmópolis participavam de reuniões apontando para a constituição de um movimento social na região. Após ocupações, despejos e negociações, em 1984, esses trabalhadores foram assentados em uma área de 237 ha no Horto Florestal de Sumaré. Esse processo levou à organização de outros trabalhadores em diferentes ocupações nos municípios da região, conquistando, assim, outras áreas para a reforma agrária, bem como consolidando o Movimento dos Sem Terra de Sumaré, que viria a contribuir com a organização do MST no estado de São Paulo (FERNANDES, 1999).

A organização do MST na década de 1980 se insere no contexto da redemocratização do país em meio a um conjunto de mobilizações sociais. Conforme Ariovaldo de Oliveira<sup>17</sup> foi um período de muitos conflitos pela terra como consequência da modernização conservadora da agricultura (GRAZIANO da SILVA, 1982).

A sociedade civil movia-se na direção da abertura política. Anistia, diretas já, formação da CUT – Central Única dos Trabalhadores, formação do PT- Partido dos Trabalhadores e demais partidos de esquerda (ex-clandestinos ou não), abriam frentes de apoio à luta travada pelos camponeses sem terra. A CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil colocou a questão da terra no centro da Campanha da Fraternidade de 1980: “Terra de Deus, terra de irmãos”. Um documento sobre a terra foi produzido para subsidiar a discussão nas CEBs – Comunidades Eclesiais de Base. Fermentavam-se nas periferias pobres das cidades brasileiras as discussões sobre a situação de pobreza que a maioria da população estava vivendo. Nas CEBs e na CPT foi se formando um conjunto de lideranças comunitárias que começavam a discutir seu futuro e suas utopias. A conquista da terra foi uma delas. Assim, com pressão social aumentando, a violência dos

---

<sup>17</sup> Em função de trabalharmos com os autores Ariovaldo Umbelino de Oliveira e Francisco de Oliveira, optamos por identificá-los pelo nome e sobrenome.

latifundiários cresceu também. Naquele momento ela estava sendo praticada como recurso extremo para reter a propriedade privada capitalista da terra (ARIOVALDO de OLIVEIRA, 2007, p. 137).

O próprio Fernandes (1999) afirma que muitas frentes de luta compuseram o campo paulista no início da década de 1980, como a dos posseiros contra a grilagem, a dos atingidos por barragens, a dos trabalhadores assalariados, referindo-se às lutas nos canaviais e laranjais, além da luta dos trabalhadores Sem Terra<sup>18</sup>.

Ainda que na década de 1980 o MST não estivesse se organizando em Ribeirão Preto, embora já estivesse no estado de São Paulo, essa região, considerando a grande mobilização social desse período, foi também palco da luta travada entre os trabalhadores do corte da cana-de-açúcar e o grande capital dos latifúndios e suas monoculturas. Welch (2010), ao apresentar as raízes paulistas do movimento sindical camponês no Brasil, de 1924 a 1964, traz, no epílogo, a greve dos cortadores de cana de Guariba<sup>19</sup>, município situado cerca de 40 km de Ribeirão Preto. Em maio de 1984, no início da colheita da cana, ocorreu um violento conflito entre os trabalhadores sazonais do corte da cana-de-açúcar e policiais, com um total de quase dez mil trabalhadores tendo aderido ao movimento. Ainda em maio do mesmo ano, cinco mil apanhadores de laranja da cidade de Bebedouro também aderiram à greve. Logo depois, outras greves de cortadores de cana em mais cinco municípios próximos a Ribeirão Preto e de outras usinas de estados vizinhos já estavam em andamento. No total, vinte e cinco usinas pararam. No final de junho, vinte e quatro conflitos tinham sido relatados, com dezenove greves,

---

<sup>18</sup> Fernandes (1999), entretanto, citando Bastos *et alii* (1983) e Veiga (1985), faz uma ressalva importante sobre a existência de conflitos no campo paulista também no período anterior, ainda na ditadura militar, perfazendo um total de 128 conflitos registrados, dos quais 52% referiam-se a conflitos pela terra e o restante a conflitos trabalhistas ou por outras causas, envolvendo vários sujeitos, como arrendatários, posseiros, latifundiários, grileiros, assalariados, pequenos proprietários, Estado, empresas, Igreja, entre outros. Dos conflitos registrados, 1 foi em Bauru, 3 em Sorocaba, 3 em Campinas, 4 em Marília, 6 em São José do Rio Preto, 9 em Araçatuba e proximidades, 10 no Vale do Paraíba, 14 em Ribeirão Preto e municípios próximos, 24 no Pontal do Paranapanema e 54 no litoral (p. 87).

<sup>19</sup> As reivindicações dos trabalhadores volantes na greve de Guariba de 1984 referiam-se a uma modificação realizada em 1982 em que o valor do trabalho tinha sido reduzido e a carga de trabalho aumentada. Além disso, exigiam proteção legal da mesma forma que os trabalhadores rurais permanentes, condenavam as condições precárias de moradia a que estavam submetidos e denunciavam os problemas gerados pelos baixos salários e os débitos que tinham com os comerciantes locais, estratégia dos usineiros que os mantinham dependentes (WELCH, 2010, p. 421).

envolvendo quase cinqüenta mil trabalhadores. Em 1987, mais de cem mil trabalhadores volantes de quarenta e dois municípios no estado de São Paulo entraram em greve, reivindicando garantias iguais às dos trabalhadores rurais permanentes. Welch ressalva que, embora na década de 1980, Ribeirão Preto fosse conhecida como a Califórnia Brasileira, referindo-se a sua prosperidade,

baseada que estava no complexo agroindustrial das fazendas de cana-de-açúcar e nas eficientes usinas de álcool e açúcar [...]. Outras a chamavam de “ABC Rural”, referindo-se ao maior complexo industrial brasileiro, localizado nos três subúrbios de São Paulo (Santo André, São Bernardo e São Caetano) [...] A partir do ABC rural, na região de Ribeirão Preto, o movimento sindical dos trabalhadores rurais renasceu... (2010, p. 420).

O foco desse autor está na história do movimento sindical camponês em São Paulo a partir de 1924 até o início da ditadura militar em 1964, contudo, ele apresenta as greves da década de 1980 em Ribeirão Preto e municípios próximos como colheitas das ondas grevistas que ocorreram na mesma Guariba em 1962, quando também cortadores de cana organizaram uma greve que levou à interrupção do trabalho nos campos e nas usinas de algumas agroindústrias. Welch (2010) defende a tese de que desde o início do século XX as ações dos trabalhadores em São Paulo contribuíram para a organização dos sindicatos e movimentos camponeses nas décadas seguintes. Assim, as greves da década de 1980 não podem ser compreendidas sem considerar a greve de 1962. Da mesma forma, há que se considerar a contribuição da organização das Ligas Camponesas no processo histórico, como a Liga Camponesa de Dumont<sup>20</sup>, fundada ao final de 1945 e composta por “sitiantes, colonos, trabalhadores rurais pagos (camaradas, assalariados e diaristas), arrendatários, parceiros, meeiros e carroceiros” (p. 131). O autor, ao traçar uma linha do tempo, chega às greves entre 1910 e 1920 organizadas pelos colonos, e ainda ao movimento abolicionista dos escravos africanos, compreendendo todos esses movimentos dos trabalhadores do campo como sementes que dariam seus frutos nas greves de 1984.

Medeiros, ao sistematizar a *História dos Movimentos Sociais no Campo* (1989), entende que as lutas dos trabalhadores rurais – lutas que

---

<sup>20</sup> Município distante 20 km de Ribeirão Preto.

surgem em função dos conflitos gerados “a partir de contradições vividas no interior do processo de trabalho” (p. 13) – se inserem no movimento da classe trabalhadora ao longo da história, em oposição à exploração e à expropriação exercidas pela classe dominante. Ainda que a autora aborde os movimentos sociais no campo a partir de 1945, destacando o movimento sindical, a ação dos setores progressistas da Igreja, as Ligas Camponesas, a organização dos Sem Terra, não deixa de considerar como parte desse processo a organização dos escravos nos quilombos, as revoltas dos colonos em São Paulo, os movimentos geralmente designados como religiosos, como o de Canudos e o do Contestado, ainda que apresentem características de movimentos políticos (MEDEIROS, 1989). Na mesma perspectiva, Ariovaldo de Oliveira (2007) também faz referência a muitos lutadores pela terra no Brasil, como os povos indígenas, os escravos negros, os posseiros e as Ligas Camponesas.

Não se trata de uma continuidade entre esses distintos movimentos, no entanto, é comum a todos eles o fato de se colocarem como força em luta no campo brasileiro em função das mesmas condições de exploração e expropriação, geradas pela forma social capitalista. Nesse sentido, o MST não representa uma continuidade dos movimentos anteriores, embora se coloque em luta contra as mesmas opressões, nem representa o único movimento social no campo brasileiro na atualidade, conforme Ariovaldo de Oliveira (2007) ressalta, lembrando da luta dos povos indígenas pela demarcação de seus territórios, dos posseiros, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), dos bóias-frias no interior do estado de São Paulo, e mesmo de manifestações como o Movimento Grito da Terra Brasil e as marchas nacionais da Via Campesina, entre outras. O MST, contudo, coloca-se como principal movimento social organizado de luta pela terra a partir dos anos de 1980.

Aued (2004), sobre o ressurgimento da luta no campo a partir da organização do MST, expressa que “o novo não deixa de surgir, mas ele surge banhado de velho” (p. 252):

O movimento analisado não se explica por si mesmo. As diversas conexões sociais que dão origem ao MST e que o sustentam, na atualidade, expressam, a generalidade, embora ele contenha especificidades. Eles revelam a impossibilidade engendrada já no século XIX, dos indivíduos se perpetuarem pelo trabalho. Isso se evidencia no

movimento migratório internacional, no passado, mas igualmente no movimento do presente. Os excedentes humanos, nada mais são do que pessoas liberadas dessas relações sociais sem, ainda, terem conseguido se organizar sob novas formas de vida humana. Eles estão presos aos grilhões que os acorrentam a um mundo que nega e que ao mesmo tempo afirma o trabalho. Esse excedente humano, formado pelos degradados, obriga-os a sobreviverem nas entranhas de uma condição social que se esvai. Por isso, há genocídio tanto na cidade, como no campo. O MST, a expressão mais recente desse movimento rural, move-se nesse terreno histórico herdado do passado. Ele configura uma luta de vida ou morte contra as condições sociais existentes (AUED, 2004, p. 254-255).

O MST tem se colocado como uma força em luta no campo brasileiro frente às contradições do desenvolvimento capitalista. Uma força em luta porque, “diferente dos desvalidos, dos desamparados, dos que vivem nas favelas das cidades, dos que vagueiam em busca de trabalho”, propõe ações “de enfrentamento e de organização da vida (...)” (VENDRAMINI, 2004, p. 226).

De acordo com Mézáros (2007), o capital é incorrigível e incontrolável, tendendo a gerar cada vez mais crises e, buscando superá-las, alimenta um ciclo de destruição e exclusão. Para o autor, esse “fardo do tempo histórico” precisa ser desafiado para a construção de “uma nova ordem social positivamente sustentável e historicamente viável em escala global” (p. 21). Assim, Mézáros (2007) aponta sujeitos<sup>21</sup> que, em seu tempo histórico, aceitaram tamanho desafio. O MST, neste tempo histórico, tem aceitado também esse desafio. Primeiro, pelo fato de sua luta não só corresponder apenas à luta pela terra e por reforma agrária, mas também por uma sociedade mais justa contrapondo-se à sociedade capitalista e à propriedade privada. Segundo, porque o MST identifica sua luta com parte da luta de classes, em função da exploração a que estão submetidos pela classe dominante nesta forma social que, como as que a antecederam, também não aboliu as classes, mas “limitou-se a colocar novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta, no lugar das anteriores”, reafirmando que “a história de toda a

---

<sup>21</sup> Mézáros (2007) faz referência a Che Guevara, Antonio Gramsci e József Attila, enquanto militantes de movimentos e/ou partidos de esquerda e revolucionários.

sociedade até hoje é a história de lutas de classes” (MARX; ENGELS, [198-?], p. 21)<sup>22</sup>.

O MST coloca-se como força em luta no campo brasileiro, em São Paulo e em Ribeirão Preto. Em Ribeirão Preto, não apenas porque propõe a constituição de assentamentos agroecológicos num território dominado pelo cultivo da cana-de-açúcar, evidenciando o contraste entre dois projetos distintos de desenvolvimento para o campo brasileiro, do ponto de vista ambiental e agrário. Mas, sobretudo, porque a cana-de-açúcar representa um dos mais importantes produtos do agronegócio não apenas da política econômica do Brasil, mas de uma política econômica internacional. A luta contra o capital financeiro e monopolista é acirrada nesse território, e esses assentamentos ali implantados, conforme entrevista com representante do Setor de Formação/Educação do MST:

são os que disputam com o agronegócio, em terras valorizáveis, sofrem pressões da especulação imobiliária, usinas, localização, sofrem pressão do avanço do agronegócio. Enfim, a localização geográfica deles permite uma tensão muito forte. O agronegócio é forte, pressiona. [...] não é somente um modelo definido pelo que está no campo, ele está no centro da política governamental<sup>23</sup>.

Assim, neste item, partindo de como se deu a inserção do MST em Ribeirão Preto, compreendendo-a dentro do contexto da luta de classes, voltamo-nos para esse Movimento Social nessa localidade. Este é o recorte da pesquisa, compreender uma ação do MST na área da educação e diretamente vinculada à produção, o Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia, realizado em Ribeirão Preto. Estendemos, contudo, nossa pesquisa, para o estado de São Paulo, uma vez que há alunos de outras regiões participando desse processo formativo.

---

<sup>22</sup> Obra publicada em 1848.

<sup>23</sup> Entrevista concedida por liderança do Setor de Formação/Educação do MST de Ribeirão Preto/SP a Thelmely Torres Rego em 8 de junho de 2010.

## 1.2. A PRODUÇÃO DA VIDA: DOS LIMITES PARA A LUTA

*Como esses alunos e suas famílias produzem suas vidas?* Essa foi a questão que norteou nossa pesquisa na busca por compreender o contexto em que estão inseridos e assim poder relacioná-lo com o Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia, uma proposta de formação do MST para jovens assentados do estado de São Paulo.

Os assentamentos de São Paulo estão organizados pelos dirigentes do MST em dois eixos. O eixo metropolitano, do qual fazem parte as regionais de Ribeirão Preto, Campinas, Sorocaba, Grande São Paulo e Vale do Paraíba, de onde provêm 16 alunos do Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia, representando um total de 7 assentamentos<sup>24</sup>. Esses assentamentos são caracterizados por serem mais novos e/ou estarem situados em localidades de intenso e generalizado desenvolvimento industrial e do setor de serviços, e onde os limites entre campo e cidade são menos perceptíveis. O eixo do campo, compondo as regionais de Itapeva, Iaras, Promissão, Pontal do Paranapanema e Andradina, com 17 alunos provenientes de um total de 10 assentamentos, corresponde aos assentamentos em localidades em que a expansão industrial e de serviços não está generalizada, demarcando com mais nitidez os limites físicos entre campo e cidade.

---

<sup>24</sup> Um desses assentamentos situa-se em São Carlos e está vinculado à Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo (FERAESP). Em São Carlos não há regional do MST.

Figura 1 – Quantidade e distribuição de alunos por assentamento e por regional do MST no estado de São Paulo

Regional	Assentamento	Alunos	Assentamentos
MATO GROSSO DO SUL	Andradina	4	2
	Pontal do Paranapanema	5	3
	Promissão	2	1
MINAS GERAIS	Ribeirão Preto	10	3
	São Carlos	1	1
PARANÁ	Iaras	2	2
	Itapeva	4	1
RIO DE JANEIRO	Vale do Paraíba	1	1
	Sorocaba	4	2

Fonte: Elaborada por Jeasir Rego.

Os assentamentos do eixo do campo correspondem aos mais antigos, em sua maioria, e são especializados em uma linha de produção preestabelecida, mais relacionada com o modelo convencional de produção<sup>25</sup>. Nesses assentamentos o leite é o principal produto para a geração de renda e as famílias se organizam em cooperativas. Há também uma produção diversificada com frutíferas, hortaliças e grãos, muito mais para consumo humano e animal, embora alguns produtos possam ser comercializados.

A família toda trabalha no lote. Produzimos hortaliças para consumo, milho para galinha, frango. O principal é leite. Teve uma época que todo o assentamento plantou mandioca em acordo com um mercado. Depois parou de vender e só produzir para alimentar o gado. Milho e frango produzimos para vender para os assentados mesmo. O leite é vendido para duas cooperativas e um laticínio<sup>26</sup>.

O eixo metropolitano se divide em assentamentos mais antigos e mais novos. Alguns dos mais antigos têm o leite como principal produto para comercialização, enquanto outros apresentam outros produtos em função de características muito próprias da área onde se constituíram os assentamentos. A organização de cooperativas é comum, bem como uma produção diversificada para consumo próprio.

Nós produzimos na nossa área horta, café, bananeira e gado de leite. Trabalha na produção minha mãe e meu irmão. Eu ajudo na horta. [...] Meu irmão trabalha no carvão no assentamento. A área do assentamento era de eucalipto, então já tinha forno. Os lotes que ainda têm eucalipto produzem o carvão. Meu lote ainda tem. Minha mãe quer plantar café, não quer plantar mais eucalipto para carvão não. Em época de safra eu e

---

<sup>25</sup> Entendemos por agricultura convencional aquela que busca alcançar o máximo de produtividade ou eficiência agrícola, produzindo em grandes áreas, promovendo a especialização de culturas, utilizando intensamente insumos externos e tecnologia, tendendo à concentração da terra e à substituição da força de trabalho na agricultura. Os sujeitos desta pesquisa ao referirem-se a agricultura/modelo/produção convencional partilham dessa compreensão.

<sup>26</sup> Entrevista concedida por aluno residente no eixo do campo a Thelmely Torres Rego em 1º de outubro de 2010.

minha irmã também ajudamos na produção toda, mas normalmente ficamos só na horta mesmo<sup>27</sup>.

A minha mãe com as mulheres da área de moradia coletiva, são 8 casas, as mulheres se organizaram para a horta para a CONAB<sup>28</sup>. Com meu pai produzimos melancia, pomar de poncã, adubação verde, criação de gado, capineira pro gado, criação de galinha para consumo, pomar para consumo, milho, arroz, feijão, batata, mandioca para consumo, SAF<sup>29</sup>, estufa desativada com abobrinha para a CONAB. Para venda é melancia, abobrinha<sup>30</sup>.

Para os assentamentos mais novos, conforme entrevista com representante do Setor de Formação/Educação do MST de Ribeirão Preto/SP, a agroecologia foi colocada como o novo modelo de produção em oposição ao modelo convencional, representado na atualidade pelo agronegócio, levando a um discurso radical sobre a questão ambiental. Se, por um lado, a decisão em destinar 35% da área dos assentamentos para reserva legal e recuperar as áreas de preservação permanente, constituindo Termos de Ajustamento da Conduta Ambiental e Social (TAC) junto ao Ministério Público e outras instituições governamentais, colocando os trabalhadores como “guardiões da natureza”, fortalecia a conquista das áreas para a reforma agrária e conquistava o apoio da sociedade, por outro lado,

---

<sup>27</sup> Entrevista concedida por aluno residente no eixo metropolitano a Thelmely Torres Rego em 4 de outubro de 2010.

<sup>28</sup> O Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) da Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB), instituído pelo art. 19 da Lei nº10.696, de 2 de julho de 2003, e regulamentado pelo Decreto nº 6.447, de 7 de maio de 2008, “promove a aquisição de alimentos de agricultores familiares, diretamente, ou por meio de suas associações/cooperativas, com dispensa de licitação, destinando-os à formação de estoques governamentais ou à doação para pessoas em situação de insegurança alimentar e nutricional, atendidas por programas sociais locais” (<http://www.conab.gov.br>).

<sup>29</sup> Os sistemas agroflorestais (SAFs) fundamentam-se na sucessão natural das espécies e nas características naturais de uma dada área, e correspondem às formas de uso e manejo dos recursos naturais em que a produção de cultivos agrícolas se dá em conjunto com a plantação de árvores frutíferas ou florestais e/ou também com a criação de animais, na mesma área, simultaneamente e/ou sequencialmente, propiciando a produção de matérias-primas de interesse para o homem em consonância com a preservação dos recursos naturais, sem a necessidade de insumos externos, sobretudo fertilizantes e agrotóxicos, constituindo-se em um sistema sustentável de uso da terra.

<sup>30</sup> Entrevista concedida por aluno residente no eixo metropolitano a Thelmely Torres Rego em 5 de outubro de 2010.

esses trabalhadores estavam desprotegidos de qualquer política que os assegurasse. Diante disso, como reflorestar uma área degradada pela cana-de-açúcar? Com que recursos se comprariam as mudas, se implantariam viveiros, se fariam as capacitações para a implantação de sistemas agroflorestais, para elaboração de planos de manejo?<sup>31</sup>

Esse mesmo dilema, além de ser colocado para a questão ambiental, também alcançou a produção agrícola. Esses assentamentos mais novos têm as hortaliças como principais produtos, contudo, ainda conforme depoimento de representante do Setor de Formação/Educação do MST de Ribeirão Preto/SP:

A família assentada fica pensando em como resolver seus problemas em agroecologia, se não tem apoio, ele tende a se contrapor a ela. Temos pensado para o eixo metropolitano que precisamos, tal como em outros, identificar as linhas de produção. Idealmente está identificado fruticultura e horticultura, mas de acordo com a materialidade isso não é possível. A outra coisa é perseguir a idéia da agroindústria, agregar valor ao produto<sup>32</sup>.

Esses assentamentos, sobretudo os da regional de Ribeirão Preto, correspondem aos mais precarizados, sem infra-estrutura, constituídos mais como contenção dos conflitos sociais do que como uma política de reforma agrária.

Mesmo após a conquista das áreas as dificuldades persistem, dificuldades que perpassam pela qualidade inferior das áreas destinadas à reforma agrária, na sua maioria, ou insuficientes, pelo menos na perspectiva de produção a partir de lotes individuais, também não possuem recursos para investir na produção e muitas vezes nem conhecimento técnico. Soma-se a essa realidade a morosidade na implantação dos projetos de assentamento pelos órgãos públicos competentes, evidenciando que a política de reforma agrária continua sendo uma política parcial de assistência social, em vez de ser a concreta

---

<sup>31</sup> Entrevista concedida por liderança do Setor de Formação/Educação do MST de Ribeirão Preto/SP a Thelmely Torres Rego em 8 de junho de 2010.

<sup>32</sup> Entrevista concedida por liderança do Setor de Formação/Educação do MST de Ribeirão Preto/SP a Thelmely Torres Rego em 8 de junho de 2010.

possibilidade de “redistribuição da riqueza no meio rural”, conforme Germer (2007, p. 53).

A participação dos agricultores do Sepé Tiaraju e do Mário Lago no Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) da Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB), ainda que tenha propiciado a comercialização de produtos dos assentados semanalmente, evidenciou mais uma proposta de política compensatória pelo Estado. Se por um lado a compra dos produtos pela CONAB estava garantida pelo PAA, por outro lado, a produção não estava garantida pelos assentados. Em função da falta de condições para produzir, os agricultores ofertaram, muitas vezes, apenas a cultura da mandioca para fornecer ao Programa, uma vez que essa cultura é menos exigente para o cultivo, resultando, muitas vezes, numa produção excessiva. Como o Programa previa a compra dos produtos dos agricultores semanalmente para serem distribuídos também semanalmente em instituições de Ribeirão Preto e dos municípios de Serrana e Serra Azul, essas instituições recebiam produtos pouco diversificados. O PAA, assim, não atingia alguns de seus objetivos, como segurança alimentar e nutricional, desenvolvimento regional e valorização de produtos e da economia local, diversidade da produção e valorização da agricultura familiar, pois muitos desses objetivos pressupunham que os agricultores, antes de comercializarem, teriam condições de produzir conforme as expectativas do PAA<sup>33</sup>.

Se os assentamentos podem ser diferenciados pelo tempo de existência, pelo local em que foram implantados e pelo projeto de assentamento desenvolvido, no que se refere à possibilidade de produção da vida a partir do trabalho agrícola, essas diferenças diminuem.

Moro no assentamento há 4 anos. Sempre morei na cidade. Nasci em [...]. Passou um pessoal perguntando quem queria montar um acampamento novo. Meu pai e minha irmã foram acampar em outra cidade e eu fiquei com minha mãe. O coordenador avisou que saiu uma terra lá em [...] e ele foi. Meus pais já tinham morado no campo. O pai ia mudando tanto para trabalhar na roça como na construção. A mãe sempre morou no campo, em [...]. Tinham um lote em [...], produziam uma horta para o próprio sistema.

---

<sup>33</sup> Fatos observados pela pesquisadora Thelmely Torres Rego nos anos de 2007/2008.

Minha mãe era doméstica e meu pai pedreiro. Eu já trabalhei em mercado, servente, várias coisas. A mãe faz pães em casa e vende. O pai continua como pedreiro, pouco, pois já está com 71 anos, e oficina de serviços gerais lá no assentamento mesmo. Eu também trabalho temporariamente nas fazendas de cana e abacaxi, na colheita e plantio. Sou contratado por empreiteiro. O trabalho temporário tá diminuindo por causa da mecanização na colheita. A maioria do pessoal do assentamento faz isso, pois só da renda da produção não dá para viver<sup>34</sup>.

Os dados provenientes dos questionários aplicados apontam que 59% das famílias dos alunos vendem a força de trabalho (75% desse trabalho é temporário) e trabalham no próprio lote. Isso não se restringe às famílias do eixo metropolitano. 56% das famílias que vendem a força de trabalho provêm do eixo do campo. O depoimento citada anteriormente é de um aluno que reside no eixo do campo, e as entrevistas com alunos do eixo metropolitano indicaram a mesma condição:

Minha mãe é empregada doméstica sem carteira assinada e meu pai é pedreiro. Meu irmão tem carteira assinada em loja de móveis. Minha irmã e eu fazemos trabalhos temporariamente. Todo o assentamento faz isso<sup>35</sup>.

A Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA), realizada em 2004, específica para as áreas de reforma agrária, mostrou que no estado de São Paulo, apesar da principal fonte de renda das famílias assentadas ainda ser a produção agrícola, pecuária ou extrativista no assentamento (73%), 11,6% das famílias tinham a principal fonte de renda proveniente do assalariamento, tanto no campo quanto na cidade<sup>36</sup> e 12,3% da Previdência Social. Ainda foram informadas como principais fontes de renda: processamento da produção (1%), locação de imóveis ou equipamentos (0,7%) e outras (1%) (INEP/MEC, 2007).

---

<sup>34</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 1º de outubro de 2010.

<sup>35</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 4 de outubro de 2010.

<sup>36</sup> 6,7% em outros sítios ou fazendas, 4,3% na cidade, 0,3 no próprio assentamento e 0,3 identificado apenas como trabalho autônomo.

Segundo a mesma pesquisa, considerando as famílias assentadas que, além da renda proveniente da produção agrícola, quer esta seja a principal fonte de renda ou não, apresentam outra fonte de renda, a pesquisa revela que 62,33% das famílias assentadas no estado afirmaram ter outra fonte de renda além da produção agrícola e, dentre as informações levantadas pela pesquisa, destacamos 28,9% com renda de assalariamento<sup>37</sup>, 10,2% com renda proveniente de trabalho autônomo, 25,7% da Previdência Social e 29,4% de Programas Sociais Públicos. Além destas, há 4,8% com renda proveniente do processamento da produção, 2,1% da locação de imóveis ou equipamentos e 0,5% de outras fontes não identificadas pela pesquisa (INEP/MEC, 2007).

A ida para o assentamento e o trabalho nele não têm sido suficientes para garantir a existência desses sujeitos. A desapropriação de áreas para reforma agrária tem sido apenas o primeiro passo para um projeto de desenvolvimento para o campo a partir da constituição de assentamentos de reforma agrária, e insuficiente para sua concretização (DELGADO, 2007).

Essa situação é constatada nos depoimentos dos alunos de assentamentos novos e antigos e de representantes da CPP do Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia:

Os meninos já vêm de famílias que não têm perspectiva nenhuma, e nos assentamentos garante pelo menos a moradia<sup>38</sup>.

Aqui na região todo mundo trabalha na roça e tem trabalho fora do assentamento. Mário Lago com 1,7 ha não dá, sem condições, perto do bairro da cidade. Sepé a área é pouca. No 17 de Abril tem mais área, conseguem escoar produção, mas os filhos vão pra cidade<sup>39</sup>.

Trabalho fora, temporário e fixo, todo mundo tem. Ninguém vive do assentamento. Nem tem como, sem água, como fazer uma horta?!<sup>40</sup>

Minha mãe trabalha como empregada doméstica noutra casa do assentamento, via contrato. [...] Já

<sup>37</sup> 16,6% em outros sítios ou fazendas, 10,2% na cidade e 2,1% no próprio assentamento.

<sup>38</sup> Entrevista concedida por representante da CPP a Thelmely Torres Rego em 21 de fevereiro de 2010.

<sup>39</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 4 de outubro de 2010.

<sup>40</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 4 de outubro de 2010.

trabalhei de limpar casa, uma semana, no assentamento mesmo. Eu e minha mãe já trabalhamos na colheita de laranja e café na região. Hoje não fazemos mais isso. É muito comum alguém da família trabalhar fora, além da produção<sup>41</sup>.

É comum a saída para complementar renda, seja no campo ou na cidade. Os jovens, a maioria mora no assentamento, mas trabalham fora, na cidade ou campo<sup>42</sup>.

E também da liderança do MST na regional de Ribeirão Preto:

Hoje a renda dos assentados se configura pela produção de subsistência, autoconsumo, e uma renda de trabalhos urbanos, trabalhos precarizados, temporários, sem seguridade, servente de pedreiro, informais, isso é característica muito forte no eixo metropolitano. Nos eixos do campo esse trabalho existe, mas no próprio trabalho agropecuário. O movimento ao convidar para a Reforma Agrária espera que esses trabalhos precarizados deixem de existir, mas a realidade os afirma, porque a Reforma Agrária não é política prioritária<sup>43</sup>.

Se é evidente que a política de Reforma Agrária não é prioritária, também é patente que o agronegócio representa na atualidade o modelo prioritário de desenvolvimento para o campo, dominando a política agrícola no Brasil através de um pacto entre as políticas econômica, agrícola, externa e ambiental<sup>44</sup> (DELGADO, 2005). Ribeirão Preto é considerada atualmente a capital brasileira do agronegócio,

---

<sup>41</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 4 de outubro de 2010.

<sup>42</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 5 de outubro de 2010.

<sup>43</sup> Entrevista concedida por liderança do Setor de Formação/Educação do MST de Ribeirão Preto/SP a Thelmely Torres Rego em 8 de junho de 2010.

<sup>44</sup> O relatório *O Brasil dos Agrocombustíveis: impactos sobre a terra, o meio e a sociedade - Cana 2009*, produzido pelo Centro de Monitoramento de Agrocombustíveis (CMA) da ONG Repórter Brasil, em relação à questão ambiental, já denunciava a atuação do setor sucroalcooleiro por parte da União da Indústria de Cana-de-açúcar (UNICA) e da Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA), na perspectiva de fragilizar as políticas ambientais. Como vimos em 24 de maio deste ano, foi aprovada na Câmara dos Deputados a proposta do novo Código Florestal, devendo seguir tramitando pela Câmara dos Deputados e posteriormente pelo Senado.

caracterizada pela produção da cana-de-açúcar, como confirmam as entrevistas realizadas e os questionários aplicados com os alunos residentes em Ribeirão Preto e municípios próximos, bem como os dados oficiais. Segundo a EMBRAPA Monitoramento por Satélite<sup>45</sup>, a região nordeste do estado de São Paulo é considerada atualmente a maior produtora sucroalcooleira do mundo, e a expansão desse setor colocou o estado de São Paulo como o maior produtor de cana-de-açúcar do país, correspondendo a 60% da produção nacional. O Censo Agropecuário 2006, por sua vez, constatou que à cultura da cana-de-açúcar corresponde:

um crescimento de 47,9% na produção no período de 1995 a 2006, atingindo 19,6 bilhões de reais em 2006, o maior valor alcançado por uma cultura. Grandes investimentos foram realizados nos últimos anos, para atender o aumento da demanda de álcool no mercado interno. A ampliação da capacidade de moagem e o surgimento de novas usinas provocaram um aumento na área colhida em 33,3%, provocando a valorização das terras em várias regiões do País. Nos últimos anos, a colheita mecanizada vem crescendo no País. Em 2006, 13,6% da área foi colhida desta forma, porém, em 91,6% dos estabelecimentos que respondem por 46,6% da área colhida, a colheita ainda foi realizada de forma totalmente manual (p. 150-151).

Conforme o Atlas da Questão Agrária Brasileira<sup>46</sup>, o estado de São Paulo, além da produção da cana-de-açúcar, destaca-se também como maior produtor de laranja (85% da produção nacional, e o Brasil como o primeiro exportador de suco de laranja do mundo), 2º maior produtor de café e de carne de frango, 7º em número de cabeças bovinas e 8º na produção de soja. Ainda segundo o Atlas, “do valor total das exportações agropecuárias brasileiras, cerca de 80% são relativos a apenas nove produtos/complexos, os quais são responsáveis por 73,4% de toda área plantada e por 84,7% do superávit da balança comercial dos produtos agropecuários”. Esses produtos, incluindo a cultura do milho, compreendem: soja 21,7%, carnes 20%, sulcroalcooleiro 18,2%, café

---

<sup>45</sup> Disponível em <http://www.nordestesp.cnpm.embrapa.br>. Acesso em 10 de novembro de 2010.

<sup>46</sup> Disponível em <http://www4.fct.unesp.br/nera/atlas>. Acesso em 23 de agosto de 2010.

7,9%, couro 7,6%, fumo 4%, sucos de frutas (principalmente laranja) 3,7%, produtos florestais 1,5% e algodão 0,7. Nota-se, portanto, que os principais produtos do agronegócio brasileiro são também os principais produtos do estado de São Paulo. Recorrendo aos dados coletados nas entrevistas e questionários realizados com todos os alunos, considerando os dois eixos, os principais produtos de seus municípios em São Paulo fazem parte da lista dos principais produtos do agronegócio brasileiro. São eles: gado leiteiro e de corte, criação de frango, culturas florestais (eucalipto e pinus), laranja, cana-de-açúcar, café, soja e milho.

Contudo, apesar da magnitude do agronegócio no país e no estado de São Paulo, o padrão tecnológico apresentado por ele restringe a ocupação da maior parte da força de trabalho rural, desqualificada a essa economia. “Sua reprodução social hoje se dá em atividades informais e de subsistência, sob altas taxas de desocupação” (DELGADO, 2005, p. 70). Em relação ao trabalho temporário do corte da cana-de-açúcar, de acordo com reportagens da ONG Repórter Brasil<sup>47</sup>, persistem as mortes dos cortadores de cana, “na sua maioria jovens e migrantes”, uma vez que trabalham “em condições insalubres, sob sol forte e em ritmo acelerado”, trabalhando “por dez a doze horas ininterruptas, já que são remunerados de acordo com a quantidade de toneladas de cana-de-açúcar cortada durante o dia”. Ainda segundo a ONG, um estudo da Universidade Estadual de São Paulo apontou que na década de 1960 um cortador de cana extraía 2 toneladas por dia, em 1980 chegou a oito toneladas, e atualmente chega em média a 12 toneladas. “Hoje, o ritmo é de verdadeira disputa com as máquinas”.

O relatório *O Brasil dos Agrocombustíveis: impactos sobre a terra, o meio e a sociedade - Cana 2009*, produzido pelo Centro de Monitoramento de Agrocombustíveis (CMA) da ONG Repórter Brasil, apresenta dados, análises e histórias sobre os impactos causados pela expansão do setor sucroalcooleiro no país, em relação às condições trabalhistas, ambientais e de saúde pública. Especificamente em São Paulo aponta que:

não foram registrados casos de trabalho escravo na cana em 2009. Mas isso não significou que os canaviais e usinas paulistas estejam livres de graves problemas trabalhistas [...] Hoje em dia, é mais raro encontrar no Estado cortadores de cana sem registro em carteira. No entanto, são muitas as autuações por excesso de jornada e por

---

<sup>47</sup> Disponível em <http://reporterbrasil.com.br>. Acesso em 2 de novembro de 2010.

violações à saúde e à segurança do trabalhador, como nos casos em que as instalações sanitárias não são adequadas, o transporte até a frente de trabalho é feito em ônibus inseguro e não são fornecidos ao trabalhador equipamentos de proteção individual (EPIs) e ferramentas com qualidade. [...] mesmo entre os mais poderosos grupos sucroalcooleiros do país e do exterior, a gestão do trabalho permanece com graves falhas (2009, p. 15-16).

Considerando os questionários aplicados aos alunos, dentre os trabalhos desenvolvidos atualmente por seus pais para a produção de suas vidas, além da produção agrícola, constam: *bicos* em Ribeirão Preto, pedreiro, vendedor ambulante de picolé, vendedor, serralheiro, empregada doméstica e confeitadeira. A condição de trabalho incerto e precarizado antecede a ida para o assentamento, e persiste neste. Os pais e as mães desses alunos já passaram por diversos trabalhos' tanto vinculados ao trabalho agrícola, como bóia-fria, cortador de cana, diarista na roça, tratorista e em usina, quanto ao setor secundário e de prestação de serviços como pedreiro, vendedor ambulante, feirante, comerciante, caminhoneiro, serralheiro, empregada doméstica, faxineira, costureira, babá, atendente de caixa de loja, operário ferroviário, metalúrgico, frentista, em restaurante, mercados, empresas e fábricas diversas e sindicato.

Essa condição se estende aos alunos tanto do eixo metropolitano quanto do eixo do campo. 76% deles afirmam trabalhar. No eixo do campo, esse trabalho concentra-se mais em ajudar no próprio lote e militar nos Movimentos Sociais, especificamente no MST. No eixo metropolitano, menos da metade dos alunos (40%) aponta o trabalho no próprio lote, 25% trabalham em atividade não agropecuária e os outros 35% trabalham em atividade agrícola ou não agrícola. Dos que trabalham no lote, somente 3 alunos especificam o que fazem (carpir, fazer cerca, buscar lenha, roçar, tirar leite, plantar, colher), os outros ajudam nas tarefas do lote e as meninas contribuem principalmente com a horta e os afazeres domésticos. As atividades em que trabalham atualmente são: bóia-fria, no MST e banca de sapato na cidade. Ainda que poucos alunos tenham especificado onde estavam trabalhando, ao responderem sobre outros locais que já tenham trabalhado (17 dos 33 alunos), a situação é semelhante a dos pais, dividindo-se em trabalhos nos setores secundário e de prestação de serviços (60% desses alunos) – babá, faxineira, montador de móveis, ajudante de mecânico, auxiliar de

enfermagem, vendedor, panfletagem, balconista em lanchonete, atendente de lojas diversas, caixa de lojas, supermercados, auxiliar de escritório, auxiliar de produção em tecelagem – e agrícola – serviços rurais em geral, como carpir, roçar, plantar e colher, principalmente nas culturas da cana, do café, da laranja e da mandioca. Os questionários e as conversas realizadas com os alunos no Centro de Formação onde o curso foi realizado mostram que naquele período eles ficavam mais em casa, dedicando-se ao estudo e às tarefas domésticas, fazendo, às vezes, alguns trabalhos temporários, cabendo mais aos pais a tarefa de buscar outros trabalhos para gerar ou complementar renda.

A dificuldade desses alunos e suas famílias em produzir a própria existência nos remete a dois debates diretamente relacionados. O primeiro refere-se à impossibilidade do pequeno produtor produzir sua vida exclusivamente da produção agrícola, e o segundo refere-se à relação entre campo e cidade.

Essa impossibilidade do pequeno produtor produzir sua vida apenas da produção agrícola não se restringe aos assentamentos rurais, mas se estende ao campo brasileiro. Conforme Veiga (2001) e Abramovay (2000) a *propriedade* da agricultura familiar persiste no campo brasileiro, a despeito da diminuição da *agricultura* familiar e do *emprego agrícola* no Brasil, uma vez que os pequenos produtores encontram alternativas de trabalho e renda complementares, combinando diversas formas de ocupação, assalariadas ou não, com o trabalho no campo: “... a renda dessas famílias não depende apenas da produção de seus pequenos sítios. Sempre buscaram trabalho fora. Sempre exerceram outras atividades que, em grande parte, não pertencem ao setor agropecuário” (VEIGA, 2001, p. 19). Esses autores contradizem a perspectiva de que a agricultura familiar tende a desaparecer, reconhecendo, contudo, que sua permanência se dá pelo fato de agregarem outra renda àquela proveniente da agricultura em suas propriedades.

Da mesma forma que para os assentados, as políticas sociais e a Previdência Social correspondem a outras fontes de renda para a manutenção das famílias no campo. Graziano da Silva e Grossi<sup>48</sup>, analisando a situação da agricultura familiar em 1998 já afirmavam que sem a Previdência Social pública “os agricultores familiares seriam seguramente o grupo de famílias mais pobre do meio rural brasileiro” (p.

---

<sup>48</sup> Disponível em <http://www.eco.unicamp.br/pesquisa/NEA/pesquisas/rurbano/>. Acesso em 8 de outubro de 2010. Texto intitulado *O novo rural brasileiro: uma atualização para 1992-98* (GRAZIANO da SILVA; GROSSI).

7). O Censo Agropecuário 2006 confirma a complementação da renda tanto pelo trabalho fora da propriedade, como por meio da aposentadoria ou programas sociais, contribuindo para a permanência dos sujeitos no campo. De 39% de produtores que declararam ter alguma receita externa às atividades da propriedade, 47,73% citaram os recursos de aposentadorias e pensões, 34,91% receitas provenientes de programas especiais do governo, além dos 31,66% que receberam salários obtidos em outras atividades (CENSO AGROPECUÁRIO, 2006).

Veiga (2001), tendo como base o Censo Agropecuário 1995/1996, aponta que, além dos agricultores familiares que conseguem competir e dos que têm chances de competir, há cerca de “7 milhões de pessoas pertencentes a mais de 2 milhões de famílias”, cujas rendas não provêm de atividade agrícola em suas propriedades:

É bem verdade que uma parte desses 7 milhões de pessoas vende seus braços em fazendas e sítios, então, como a periferia do setor. Mas outra parte ganha a vida, se vira, vai levando, sobrevive, ou vegeta, em inúmeros outros afazeres extra-agropecuários, rurais ou urbanos (2001, p. 34).

Estes, certamente, são aqueles que não poderiam se enquadrar na pluriatividade<sup>49</sup>, uma vez que esta não comporta os *bicos*, os extras, os trabalhos mais precarizados, nos quais muitos dos assentados estão ocupados, pois, segundo Graziano da Silva e Grossi<sup>50</sup>, a pluriatividade diz respeito “à múltipla inserção dos membros de uma mesma família no mercado de trabalho” (p. 6). Poderíamos, a partir dessa diferenciação, pensar que há um grupo *mais tranqüilo* dentre os agricultores familiares que pode produzir sua vida combinando o trabalho agrícola em sua propriedade com outro trabalho não tão precarizado fora da propriedade. De fato, a agricultura familiar brasileira é diversa, até mesmo entre os assentados da reforma agrária, todavia, o próprio Graziano da Silva, a partir dos dados da pesquisa do Projeto Rurbano<sup>51</sup>, aponta que, em função da crise econômica, houve:

---

<sup>49</sup> Conforme Graziano da Silva (2002) a pluriatividade se caracteriza pela combinação desde a prestação de serviços manuais até o emprego temporário nas indústrias tradicionais, ou por meio da combinação de atividades tipicamente urbanas do setor terciário com a administração das atividades agropecuárias (p. 7).

<sup>50</sup> Disponível em <http://www.eco.unicamp.br/pesquisa/NEA/pesquisas/rurbano/>. Acesso em 8 de outubro de 2010. Texto intitulado *O novo rural brasileiro: uma atualização para 1992-98* (GRAZIANO da SILVA; GROSSI).

<sup>51</sup> O Projeto Rurbano pesquisa como tem se dado o desenvolvimento do campo brasileiro a partir das últimas décadas do século XX, considerando que há um novo rural, que não se

uma forte redução do número e da renda daqueles produtores que se denomina de agricultura familiar no âmbito do PRONAF, ou seja, das famílias agrícolas e pluriativas por conta própria e dos empregadores com até dois empregados permanentes. E que muitas dessas famílias estão buscando nas atividades não-agrícolas e na produção de subsistência uma forma alternativa de sobrevivência frente à queda de seus rendimentos provenientes das atividades agropecuárias (p. 11-12).

Ariovaldo de Oliveira (2007) faz uma distinção entre agricultores familiares e camponeses. Segundo esse autor, os camponeses brasileiros compreendem os com terra, os parceiros, os rendeiros e os posseiros e são fruto das contradições do campo durante o século XX, possibilitando a constituição da classe camponesa. Segundo esse autor, o conceito agricultura familiar no Brasil, referindo-se àquela de pequeno porte, foi forjado como uma estratégia do capital, diferenciando a produção de alimentos dos camponeses, opositores dos latifundiários, da produção de mercadorias do capital. Assim, a agricultura familiar estaria voltada, “parcial ou totalmente, para os mercados mundiais e/ou nacional, e integrada às cadeias produtivas das empresas de processamento e/ou de exportação” (p. 147). Para o autor, o conceito agricultura familiar foi incorporado pelos movimentos sindicais e sociais do Brasil. Germer (2002) identifica essa perspectiva de agricultura familiar como originária dos Estados Unidos, após a independência desse país, sob a qual o produtor familiar correspondia a um “pequeno capitalista”, “pequeno empreendedor”, “pequeno industrial” (p. 47) em ascensão, e cuja produção na atualidade é claramente identificada como capitalista. Trata-se, portanto, de uma perspectiva oposta ao conceito chayanoviano em que a produção familiar poderia resistir ao domínio do capital. Para Germer, há ainda uma noção popular, sem expressão teórica, sobre o conceito de agricultura familiar, identificada no Brasil, sobretudo no movimento sindical, de que “os atuais pequenos agricultores tradicionais poderiam ser preservados no interior do

---

restringe mais às atividades agropecuárias e agroindustriais, mas inclui a diversificação de atividades agrícolas e não-agrícolas, da mesma forma que ocorre nos países mais desenvolvidos. Este projeto está alocado no Núcleo de Economia Agrícola (NEA) do Instituto de Economia da Universidade de Campinas (Unicamp). Mais informações em <http://www.eco.unicamp.br/pesquisa/NEA/pesquisas/rurbano>.

capitalismo, desde que apoiados por uma política agrícola adequada” (p. 48). Assim, para esse autor, a versão brasileira acolhe os dois enfoques, pois “associa os pequenos agricultores brasileiros à imagem chayanoviana do produtor familiar tradicional – com o qual eles se parecem no exterior - e a ela sobrepõe a imagem do moderno *farmer* norte-americano – que eles sonham ser” (p. 48).

Apesar da distinção, Ariovaldo de Oliveira (1994) reconhece que há um campesinato, enquanto produtor agropecuário que, embora se coloque na posição de resistência ao avanço do capital no campo brasileiro e que recusa a proletarização, também está integrado às cadeias produtivas do agronegócio e cuja proletarização é considerável, principalmente dos jovens, o que só vem a confirmar a dificuldade de sobrevivência enquanto pequeno agricultor<sup>52</sup>. A tese defendida por esse autor é que a permanência do trabalho familiar camponês no campo brasileiro se dá porque possibilita a produção de capital tanto em função de relações não-capitalistas de produção, como, por exemplo, a parceria e o trabalho familiar camponês, como também porque lança mão das relações de trabalho assalariado, como os bóias-frias.

Germer (1994; 2007), embora reconheça uma heterogeneidade de situações no campo brasileiro e a expresse como um conjunto de classes intermediárias, afirma que há uma estrutura de classes tipicamente capitalista na agricultura brasileira: a burguesia agrária e o proletariado, e que o trabalho assalariado no campo avança. Assim, mesmo os que se encontram numa condição intermediária, pequenos ou médios agricultores, permanecem em situação difícil, pois têm menos capital, tecnologias muitas vezes ultrapassadas, sem reservas de terras não utilizadas, comum aos grandes produtores, e fadados a um processo de inviabilização econômica, podendo permanecer na propriedade rural, mas não necessariamente como produtor rural. Esse autor não enfoca a diferenciação entre agricultor familiar e camponês, nem da perspectiva de quem está numa relação de trabalho tipicamente capitalista ou não, para ele quer sejam assalariados, como os bóias-frias ou os volantes, pequenos agricultores, proprietários, parceiros, arrendatários ou posseiros, cuja exploração própria da propriedade não visa o lucro, que complementa a renda proveniente da produção agrícola com trabalho assalariado, tampouco se faz parte do sistema integrado das indústrias,

---

<sup>52</sup> Conforme dados apresentados por Ariovaldo de Oliveira (2007), apesar de dificuldades como acessar crédito rural e tecnologia, por exemplo, e da pouca terra que possuem, esses camponeses apresentam maior possibilidade de ocupação da força de trabalho e, em conjunto com os assentamentos de reforma agrária, considerável produção das culturas que alimentam a população brasileira, além também de algumas *commodities*.

todos estão submetidos ao capital e deverão “prosseguir na sua rota de empobrecimento e proletarização” (GERMER, 1994, p. 266).

Veiga (2001; 2003) e Abramovay (2000), pautando-se em experiências de alguns países europeus e dos Estados Unidos, opõem-se a essa idéia de que a agricultura familiar tende a desaparecer. Para eles, o capitalismo não necessariamente elimina o pequeno produtor. Isso nos remete ao desenvolvimento capitalista na Europa, especificamente na Inglaterra, em que a expropriação do pequeno produtor rural, privado de suas terras, propiciou a acumulação primitiva do capital, entre outras formas de acumulação que também levaram aos “deslocamentos de grandes massas humanas, súbita e violentamente privadas de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho como levas de proletários destituídos de direitos” (MARX, [1867] 1996, p. 831). Mas, de fato, como afirma o próprio Marx (1996), esse processo de expropriação do camponês não foi igual nem simultâneo em todos os países da Europa. Na França, somente depois da Revolução de 1789 que a “comunidade aldeã deu lugar à propriedade camponesa familiar”, e esse camponês se transformou num “proprietário individual”, livre das vassalagens feudais, preso ao mercado capitalista (ARIOVALDO de OLIVEIRA, 2007, p. 19). Embora não tenha sido expropriado da terra, foi destituído dos outros meios de produção. Nem mesmo o camponês francês pôde subsistir sem depender do capital. A posse da terra já não era mais suficiente para permitir-lhe produzir sua vida.

Kautsky ([1898] 1998) permite traçar um paralelo sobre a vida do camponês antes e depois do desenvolvimento capitalista e, sobretudo, da revolução industrial. Antes

a família camponesa medieval constituía uma cooperativa completamente ou quase totalmente auto-suficiente que não só produzia seus próprios produtos de consumo pessoal; construía também a própria casa; fabricava os próprios móveis e utensílios domésticos, inclusive a maioria das ferramentas toscas de que necessitava; curti o couro, preparava o linho e a lã, fazia as próprias roupas. De fato, o camponês ia ao mercado, mas lá vendia tão somente os excedentes de sua produção, comprando o indispensável, com exceção do ferro do qual só utilizava o mínimo necessário. Deixando de visitar o mercado, ele talvez comprometesse sua comodidade. Desse mercado poderia depender o luxo, jamais a

própria existência (KAUTSKY, [1898] 1998, p. 37).

Após o desenvolvimento da indústria e do comércio, o camponês já não podia mais gerar a própria existência sem se relacionar com o mercado:

geraram a demanda de novos produtos na cidade, demanda que a indústria agrícola era incapaz de satisfazer; esses produtos, a exemplo das ferramentas novas e mais perfeitas, também começaram a invadir o campo em ritmo crescente, na medida em que crescia o intercâmbio entre a cidade e o campo. As túnicas e as peles de animais foram substituídas por roupas de pano, os sapatos de palha pelas botas de couro e assim por diante [...] Enfim, a superioridade da indústria urbana tornou-se tão grande que acabou por transformar os produtos da indústria agrícola em artigos de luxo, em artigos que o econômico camponês não podia dar-se ao luxo de utilizar e cuja produção acabou por abandonar (KAUTSKY, [1898] 1998, p. 39).

Germer (2007) considerando a agricultura dos países desenvolvidos capitalistas, em especial a dos Estados Unidos, assim como Veiga (2001) e Abramovay (2000), contrapõe-se à perspectiva desses autores em relação ao fim da agricultura familiar, pois, para esses autores, embora, de fato, haja uma diminuição da agricultura familiar, não há da propriedade familiar, em função da pluriatividade. Germer (2002) constata que nesses países de capitalismo desenvolvido a força de trabalho ocupada na agricultura está abaixo dos 5% e nos EUA reduz-se para cerca de 2%<sup>53</sup>. Assim, para Germer (2007), na produção

---

<sup>53</sup> Abramovay não nega essa realidade e afirma a pluriatividade: “A agricultura representa uma parcela cada vez menor da ocupação e da geração de renda nos países capitalistas centrais. O emprego agrícola está em declínio não somente em termos relativos, mas também absolutos. Nos Estados Unidos, apenas 10% do pessoal ocupado no meio rural vivem da agricultura [...]. Mesmo nos condados de base fundamentalmente agrícola, menos de 35% do emprego dependem da agricultura e da agroindústria. Em 1991, nos Estados Unidos, havia 1,6 milhão de domicílios agrícolas e 23 milhões de domicílios rurais não-agrícolas. Em outras palavras, 93% dos domicílios rurais norte-americanos não são unidades de produção agropecuária. Então, em que trabalham as pessoas que aí vivem? Trabalham para o governo, na indústria, na construção e mineração, em finanças, no comércio e em outros serviços. [...] Os dados franceses são muito próximos: 90% dos domicílios em espaço de predominância rural não contam com nenhum trabalhador agrícola” (2000, p. 14).

capitalista, para a manutenção das taxas de lucratividade, a concorrência é inevitável, e aquele que se desenvolver menos do ponto de vista técnico, tende a desaparecer, como acontece com os pequenos agricultores familiares, destruídos pelos grandes produtores. Nesse caso, segundo o autor, ser “mais familiar” (p. 59) torna-se uma desvantagem e, por isso, “em todos estes países têm avançado velozmente os processos de centralização da produção e do capital e de concentração da terra, paralelamente à expulsão dos pequenos agricultores e à redução do número de trabalhadores ocupados” (p. 58).

Germer (2002) aponta dois aspectos importantes para essa análise. Primeiro, uma das razões para a permanência do grupo dos agricultores *mais familiares* justifica-se por estarem numa “rede de relações sociais globais, na qual as unidades agrícolas estão imersas” (p. 52), e que por isso mesmo não podem perpetuar-se prescindindo dessa rede de relações. O trabalho familiar agrícola permanece por ser eficaz ao capital. Um segundo aspecto destacado pelo autor é que a permanência dessa agricultura mais familiar deve-se a um “bloco de interesses politicamente expressivo” (p. 53), o que explica sua existência nos Estados Unidos. Veiga (2001) e Abramovay (2000) pautam-se na experiência da agricultura familiar e das regiões rurais nos Estados Unidos, com apoio do Estado, exemplificando como a agricultura familiar e essas regiões no Brasil poderiam se desenvolver mediante políticas públicas. Graziano da Silva (2002), embora mantenha sua análise considerando o desenvolvimento capitalista no campo e as transformações que leva a este, também vislumbra, por meio de políticas públicas, o desenvolvimento do novo rural, desde que removido “o viés urbano e agrícola das atuais políticas públicas”, inclusive, sugerindo como política de “desprivatização do espaço rural” também a “implantação de uma reforma agrária não exclusivamente agrícola nas regiões Centro-Sul do país” (GRAZIANO da SILVA; GROSSI, p. 13)<sup>54</sup>. Contudo, para Germer (2007), as lutas por políticas agrícolas não passam de políticas compensatórias, uma vez que o Estado capitalista atuará na perspectiva do capital. Referindo-se ao Brasil e ao agronegócio, afirma: “A riqueza social rural concentra-se na complexa e diversificada estrutura do agronegócio, e esta concentração foi e continua sendo amplamente fomentada por recursos públicos

---

<sup>54</sup> Disponível em <http://www.eco.unicamp.br/pesquisa/NEA/pesquisas/rurbano/>. Acesso em 8 de outubro de 2010. Texto intitulado *O novo rural brasileiro: uma atualização para 1992-98* (GRAZIANO da SILVA; GROSSI).

canalizados pelas políticas do Estado brasileiro” (2007, p. 53). Por isso, podemos compreender a não prioridade pelo projeto da reforma agrária.

A reforma agrária é objeto de intensa luta política, que se desenrola entre um número relativamente pequeno de grandes empresas e fazendeiros individuais, proprietários da maior parte das terras e dos meios de produção agrícolas do país, por um lado, e a grande massa de trabalhadores rurais e pequenos agricultores pobres sem terra, por outro, expropriados ou em vias de expropriação em decorrência do processo contínuo de centralização da terra e da riqueza, promovido pelo desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro. Nesta luta o Estado coloca-se sistematicamente ao lado dos proprietários, procurando distorcer os objetivos e os procedimentos da reforma agrária, mesmo nos aspectos respaldados pela lei (GERMER, 2007, p. 41).

No Brasil, o projeto de desenvolvimento capitalista alcançou a agricultura brasileira, *na perspectiva de modernizá-la*, nas décadas de 1960 e 1970, o que não significa que agricultura e indústria já não estivessem integradas desde os anos de 1930 quando a industrialização tornou-se o setor principal da economia brasileira. Conforme Francisco de Oliveira (2003), a economia industrial não rompeu com a economia agro-exportadora que, embora tenha deixado de ser central, desempenhou papel fundamental para o desenvolvimento do capitalismo no campo. Diferente da expansão do capitalismo nos países mais desenvolvidos, o Brasil teve suas especificidades e não seguiu o modelo clássico, tendo o capitalismo se expandido aqui sem mudar as “relações básicas do sistema do ponto de vista de proprietários e não-proprietários dos meios de produção” (p. 61). Por isso, Francisco de Oliveira vai afirmar que o capitalismo se expandiu no Brasil:

introduzindo relações novas no arcaico e reproduzindo relações arcaicas no novo, um modo de compatibilizar a acumulação global, em que a introdução das relações novas no arcaico libera força de trabalho que suporta a acumulação industrial-urbana e em que a reprodução de relações arcaicas no novo preserva o potencial de

acumulação liberado exclusivamente para os fins de expansão do novo (2003, p. 60).

A partir dessa análise, esse autor permite corrigir a ênfase que usualmente se dá à relação entre agricultura e indústria reportada aos anos de 1960/1970 com a chamada Revolução Verde e a modernização da agricultura<sup>55</sup> que, aliás, não passou de um processo de *modernização conservadora* (GRAZIANO da SILVA, 1982), um “pacto agrário tecnicamente modernizante e socialmente conservador” que ocorreria em paralelo “ao aprofundamento das relações técnicas da agricultura com a indústria e de ambos com o setor externo”, abrigoando “as oligarquias rurais ligadas à grande propriedade territorial”, garantindo-lhes “inúmeras linhas de apoio e defesa na nova estrutura de defesa fiscal e financeira do setor rural” (DELGADO, 2005, p. 61). Foi sob essa perspectiva que se desencadeou a Revolução Verde, estimulando a adoção de pacotes tecnológicos mediante o desenvolvimento de um sistema de créditos, caracterizando-se:

por um lado pela mudança na base técnica de meios de produção utilizados pela agricultura, materializada na presença crescente de insumos industriais (fertilizantes, defensivos, corretivos do solo, sementes melhoradas e combustíveis líquidos etc.) e de máquinas industriais (tratores, colhedoras, implementos, equipamentos de irrigação etc.). De outro lado, ocorre uma integração de grau variável entre a produção primária de alimentos e matérias-primas e vários ramos industriais (oleaginosos, moinhos, indústrias de cana e álcool, papel e papelão, fumo, têxtil, bebidas etc.). Estes blocos de capital irão constituir mais adiante a chamada estratégia do agronegócio, que vem crescentemente dominando a política agrícola do Estado (DELGADO, 2005, p. 58).

Para Graziano da Silva (1994), a partir dos anos de 1970, a união entre agricultura, indústria e o sistema financeiro, de acordo com a tendência de integração dos capitais bancário, industrial e agrário, resultou na perda de importância da pequena produção, quer familiar ou

---

<sup>55</sup> De acordo com Delgado (2005) a modernização do campo em São Paulo, a partir da integração técnica da indústria com a agricultura, se deu ainda na década de 1950 (p. 59).

camponesa, enquanto produtora de alimentos e fornecedora de força de trabalho, inclusive do trabalho temporário, elementos que contribuíram para o desenvolvimento do capitalismo nas décadas anteriores. Esse processo não foi homogêneo em todo o país, e sobre o estado de São Paulo, Graziano da Silva afirma:

O Estado de São Paulo pode ser considerado o Estado onde as transformações provocadas pelo capital no processo de produção agrícola são as mais evidentes do País. Elas podem ser avaliadas em termos da presença marcante do trabalho assalariado, especialmente o temporário e o volante, ainda, em termos da produtividade da terra e do trabalho, revelada através da renda agrícola, dos investimentos, da mecanização, enfim, da intensificação cada vez maior da produção através do capital (2002, p. 68)<sup>56</sup>.

Na mesma perspectiva, Santos (1994) afirma que São Paulo é um estado que “tem acolhido as novas e sucessivas modernizações durante o século XX, renovação técnica que serve de base para a renovação econômica e social” (p. 63), e o Estado tem representado papel fundamental para o desenvolvimento dessa agricultura. A expansão do setor sucroalcooleiro em Ribeirão Preto remonta a década de 1970, com o desenvolvimento do Programa Nacional do Alcool (Proálcool) que em 10 anos levou a produção nacional de cana-de-açúcar de 80 milhões para 229 milhões de toneladas (CENSO AGROPECUÁRIO, 2006) e encontrou em Ribeirão Preto e região algumas condições favoráveis, como infra-estrutura, solos e clima, uma força de trabalho barata composta pelas migrações de outras regiões do país e, sobretudo, incentivo estatal aos produtores e usineiros. Segundo Welch,

Através de subsídios e mercados garantidos, o programa catalisava a indústria do açúcar da

---

<sup>56</sup> O Censo Agropecuário 2006 mostrou, para São Paulo, índices elevados sobre o uso de tratores, de máquinas agrícolas e de agrotóxicos. Tanto a mecanização quanto os insumos são comumente considerados indicadores da modernização do campo. Dos estabelecimentos agropecuários no estado, 61% utilizam força de tração mecânica; 35% possuem tratores; 12% utilizam algum sistema de irrigação - esse número aparentemente baixo corresponde ao dobro da média nacional; 100% fazem uso de adubo químico; 40% utilizam agrotóxicos; e, em relação às máquinas e implementos agrícolas, São Paulo supera as médias nacionais (Censo Agropecuário, 2006). São Paulo é o segundo no ranking de utilização de agrotóxico. A cana-de-açúcar é a terceira cultura no país que mais utiliza agrotóxicos em sua produção, ficando atrás apenas do milho e da soja (REPÓRTER BRASIL, 2009).

região de Alta Mogiana, que logo se tornaria o maior produtor de açúcar e álcool do país. Ao longo de uma década, a monocultura da cana-de-açúcar tomou conta da região, territorializando a terra, acabando com qualquer diversidade de culturas agrícolas e concentrando o controle dos usineiros sobre a região (2010, p. 419).

Graziano da Silva (1982) mostra que a partir da década de 1960, em São Paulo, paralelo ao programa de erradicação do café, objetivava-se a implantação ou ampliação de culturas mais lucrativas, “modernas”, como soja, laranja e cana-de-açúcar, que tiveram um aumento significativo da área cultivada, somadas à expansão da pecuária e do reflorestamento, cultivados nos médios e grandes estabelecimentos. Em contrapartida, as culturas consideradas “tradicionalistas” como o algodão, o amendoim, o milho, a mamona e os gêneros de subsistência (arroz, feijão e mandioca), cultivadas, por sua vez, nos pequenos estabelecimentos, tiveram suas áreas diminuídas. Além disso, o autor destaca o papel do Estado para o desenvolvimento do setor sucroalcooleiro nos municípios de Campinas, Ribeirão Preto e Sorocaba, na década de 1970:

O aumento da área de cana-de-açúcar se fez através da expansão das usinas nessas regiões, levando à eliminação dos pequenos fornecedores autônomos. Deve-se destacar que o Estado teve um papel fundamental nessa expansão, seja através da ampliação das cotas das usinas, seja através das permissões para fusão e das facilidades de crédito concedidas ao setor, seja ainda pelas “vistas grossas” em relação à legislação que defendia o pequeno fornecedor. Segundo a *Gazeta Mercantil* (edição de 16 de novembro de 1977, p. 13), em apenas três anos (safra 1971-72 a 1974-75) a extensão ocupada pela cana na região de Campinas cresceu cerca de 30 mil hectares, área correspondente à plantada com feijão, batata, tomate, cebola e amendoim nessa região, justamente as culturas que têm registrado um recuo acentuado (1982, p. 79).

O agronegócio na atualidade só tem confirmado esse projeto de desenvolvimento para o campo brasileiro. O Censo Agropecuário 2006 aponta o aumento nas áreas de pastagens plantadas e lavouras nos estabelecimentos agropecuários em detrimento das áreas com matas e florestas e das pastagens naturais (2006). Araújo et al (2003) afirma que houve redução das lavouras de milho e de subsistência em São Paulo e que junto com as lavouras de cana, as de laranja, milho e soja respondem por quase 90% da área total cultivada no Estado<sup>57</sup>. Ainda a EMBRAPA Monitoramento por Satélite<sup>58</sup> afirma que na região nordeste do estado de São Paulo a área de expansão da cana de 1.303.778 ha se deu principalmente sobre 596.345 ha de culturas anuais, 474.743 ha de pastagens e 157.680 ha de fruticultura.

A modernização da agricultura brasileira, enquanto parte do projeto de desenvolvimento capitalista, resultou na redução da pequena produção em São Paulo para dar lugar à empresa capitalista, concentrando a produção e a renda e gerando miséria (GRAZIANO da SILVA, 1994). O índice de Gini<sup>59</sup> mostra que de 1995 a 2006 a concentração das terras subiu no Brasil, e aponta o estado de São Paulo como o segundo em que ocorreu maior concentração de terras em relação ao Censo de 1995, especificando “que a especialização em lavouras modernizadas, como as de cana-de-açúcar, em São Paulo, repele o produtor com menor grau de capitalização” (CENSO AGROPECUÁRIO, 2006, p. 111). Eis os depoimentos dos alunos do eixo metropolitano do Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia da região de Ribeirão Preto:

O que tem na região é cana, laranja, café do agronegócio. Tem dono de fazenda que coloca

---

<sup>57</sup> Araújo et al (2003) ao trazer a evolução das culturas no estado de São Paulo de 1931 a 1998 mostra que a especialização é característica da agricultura paulista. As produções de cana-de-açúcar, algodão e citros que já eram cultivadas em São Paulo fora do período da colheita do café foram estimuladas com a crise do café de 1930. Embora o café ainda seja um produto importante da agricultura paulista, seu declínio é evidente, pois em 1931 representava 58% e em 1998 4,4%. A citricultura aumentou de 1% em 1931 para 13,5% em 1998, e a lavoura da soja cresceu de 1% para 9%. A cultura da cana, contudo, que hoje predomina no estado, em 1931 respondia por menos de 1% da área total em relação as 10 principais culturas do estado, em 1970 já respondia por 13,5% e em 1998 atingiu 45% da área total.

<sup>58</sup> Disponível em <http://www.nordestesp.cnpm.embrapa.br>. Acesso em 10 de novembro de 2010.

<sup>59</sup> O índice de Gini é utilizado para medir o grau de concentração de vários atributos, entre os quais a terra. Sua escala se dá no intervalo de 0 (zero) a 1 (um) e quanto maior for a concentração, mais próximo o índice estará de 1 (um), valor este que representaria a concentração absoluta.

muita gente pra trabalhar para ele, que moram na terra dele. Há poucos pequenos produtores<sup>60</sup>.

Tem pouco pequeno produtor aqui na região, algumas chácaras perto do assentamento, menos de 0,5 ha<sup>61</sup>.

E também do eixo do campo:

Na região o forte é cana e abacaxi do agronegócio. Tem um pouco de seringueira também do agronegócio, e pouca agricultura familiar<sup>62</sup>.

A dificuldade de sobrevivência da pequena produção também resulta nas migrações. Os dados dos questionários aplicados aos alunos do Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia mostram que seus pais já mudaram muitas vezes de cidade. Identificamos que 65,5% dos pais e 67% das mães não residiam em seus locais de nascimento e eram provenientes de 7 estados do Brasil – Ceará, Pernambuco, Sergipe, Bahia, Mato Grosso, Minas Gerais e Paraná. Os alunos também mudaram muitas vezes de cidade. Aproximadamente 67,6% dos alunos moraram entre 1 e 3 cidades, 23,5% entre 4 e 6 cidades e 8,8% em mais de 7 cidades. Os dados mostram também que essas migrações não foram apenas do campo para o campo, mas intercalaram-se com as cidades, de tal forma que 79% dos alunos nasceram na cidade e 82% já moraram na cidade. A Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária – PNERA (INEP/MEC, 2007), específica para os assentamentos da reforma agrária, mostrou que 18% dessa população nasceu na cidade. Em locais onde o agronegócio é predominante, como São Paulo, esse número equivale a 32%. O Atlas da Questão Agrária Brasileira<sup>63</sup> apresenta os dados das migrações da população brasileira, semelhantes nas décadas de 1980 e 1990, que correspondem a cerca de 8 milhões de pessoas por década. Na década de 1990, 88% dessa população migrou para áreas urbanas e 12% para áreas rurais.

A existência de assentados provenientes da cidade corresponde, conforme Dalmagro (2010), a algumas mudanças em curso no perfil dos militantes do MST, aumentando o número de pessoas que ingressam nos acampamentos sem muita identificação com o campo e a produção

<sup>60</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 4 de outubro de 2010.

<sup>61</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 4 de outubro de 2010.

<sup>62</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 1º de outubro de 2010.

<sup>63</sup> Disponível em <http://www4.fct.unesp.br/nera/atlas>. Acesso em 23 de agosto de 2010.

agrícola (p. 131). Segundo a autora, o Movimento “[...] atua também trazendo parte das periferias para os acampamentos, desafiando-se a trabalhar com as demandas de um público não apenas rural” (p. 193). Acrescenta-se a isso o fato de que muitos assentamentos de reforma agrária têm sido constituídos nos limites urbanos de grandes centros, como o eixo metropolitano de assentamentos de São Paulo, organizados pelo MST estadual. O MST, portanto, expressa essa realidade em que as fronteiras entre campo e cidade parecem diminuir.

Imagina que 140.000 cortadores de cana que ficarão sem cortar com a mecanização, com o fim da queimada? A reforma agrária pode ter sentido para esse pessoal que não tem valor nenhum para o sistema, não tem como se inserir no trabalho, e voa para o Movimento, e o Movimento tem que dialogar com eles, com a periferia das cidades, formar uma nova base social<sup>64</sup>.

O Movimento trabalha com um público que mesmo no meio rural é da cidade, da periferia. Essa é uma estratégia do Movimento, construir assentamentos perto das cidades. O grande desafio é a necessidade que as pessoas têm de produzir a vida, daí o vínculo rural-urbano<sup>65</sup>.

Outro dado proveniente dos questionários é sobre o local de estudo. 64,7% dos alunos estudaram apenas em escolas públicas na cidade, 17,65 em escolas públicas no campo e os outros 17,65% frequentaram escolas públicas no campo e na cidade. Referindo-se aos jovens e aos estudos, alguns alunos, de ambos os eixos, afirmam:

Os que vão trabalhar fora vão para a cidade. E os estudantes estudam na cidade. Hoje no assentamento tem escola até a 4ª série<sup>66</sup>.

Os jovens, a maioria mora no assentamento, mas trabalham fora, na cidade ou campo. [...]

---

<sup>64</sup> Entrevista concedida por liderança do Setor de Formação/Educação do MST de Ribeirão Preto/SP a Thelmely Torres Rego em 8 de junho de 2010.

<sup>65</sup> Entrevista concedida por representante da Coordenação Político Pedagógica a Thelmely Torres Rego em 21 de fevereiro de 2010.

<sup>66</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 4 de outubro de 2010.

Estudamos, eu e meus irmãos, estudamos no município vizinho<sup>67</sup>.

Minha irmã trabalha no lote e estuda na cidade. [...]. Sempre estudei na cidade. Não há escola no assentamento. Chegou material agora para fazer na sede uma escola de 1ª a 4ª série. Não há tanta diferença hoje entre campo e cidade<sup>68</sup>.

O segundo debate que destacamos refere-se a essa relação entre campo e cidade que, segundo Endlich (2006) retornou à pauta da academia em função das novas atividades que passaram a ser desenvolvidas no campo, como “incorporação de novos produtos agropecuários, industriais, prestação de serviços e atividades de entretenimento”, e também em função da “reestruturação produtiva capitalista” e dos “avanços técnicos” que reconfiguram o meio rural (p. 12).

Graziano da Silva (2002), na perspectiva de um *continuum*<sup>69</sup> entre rural e urbano, compreende que o processo de integração entre indústria e agropecuária que se deu no campo e na cidade estendeu o mundo urbano sobre o rural nas décadas de 1980 e 1990. Abramovay (2000) e Veiga (2001; 2003) opõem-se a essa idéia de urbanização do rural e afirmam que é necessário reconhecer que o rural é maior do que aquilo que se considera, porque muito do que se considera urbano é rural. Esse reconhecimento dependeria de uma mudança na tipologia utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para classificar a população entre rural e urbana<sup>70</sup>, o que mostraria que o rural não tende a

<sup>67</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 5 de outubro de 2010.

<sup>68</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 1º de outubro de 2010.

<sup>69</sup> A abordagem do *continuum*, segundo Marques, refere-se a uma tendência maior de integração entre cidade e campo, na perspectiva de influenciar o campo atrasado (2002, p. 100). De acordo com Wanderley, entretanto, o conceito *continuum* rural-urbano, que expressa relações entre dois pólos que se inter-relacionam, é utilizado em duas vertentes principais. Uma delas é essa que privilegia o pólo urbano “como a fonte do progresso e dos valores dominantes que se impõe ao conjunto da sociedade”, colocando o extremo rural “como o pólo atrasado”, que “sob a influência avassaladora do pólo urbano”, tenderia à redução. A outra vertente considera o rural-urbano como uma relação que aproxima e integra de fato os dois pólos. Sob esta perspectiva, a hipótese da autora é que mesmo com as semelhanças entre os dois extremos e a continuidade entre ambos, as relações que estabelecem “não destroem as particularidades dos dois pólos e, por conseguinte, não representam o fim do rural; o *continuum* se desenha entre um pólo urbano e um pólo rural, distintos entre si e em intenso processo de mudança em suas relações” (2001, p. 33).

<sup>70</sup> Conforme Veiga, a definição de cidade em vigor data de 1938 pelo Decreto-Lei 311, que afirma que são cidades “todas as sedes municipais existentes, independentemente de suas características estruturais e funcionais”. Ressalta, entretanto, que em 1991 o IBGE definiu três

se esvaziar nem a se urbanizar, contribuindo para a formulação de políticas públicas favoráveis ao desenvolvimento dessas áreas. Esses autores fundamentam-se nas experiências de desenvolvimento rural de países europeus e dos Estados Unidos, em que o desenvolvimento do rural não depende mais apenas do desempenho da agricultura, que passa a ser tão somente uma parte dessa estratégia de desenvolvimento, possível a partir da diversificação das economias locais ou regionais, através do desenvolvimento da indústria e dos serviços. Para Marques (2002) esse debate sobre a relação entre campo e cidade na atualidade mantém-se dual, uma vez que considera o rural e o urbano como “pontos extremos numa escala de gradação” (p. 100-101), mesmo aquele que se dá na perspectiva de um *continuum*.

Contudo, é também no seio desse debate dual que emerge a categoria que propicia a compreensão da relação que se estabelece entre campo e cidade, relação esta intrínseca ao debate sobre a viabilidade da pequena produção. O desenvolvimento das forças produtivas no campo sob o domínio do capitalismo resulta em transformações que afetam a possibilidade dos pequenos agricultores produzirem sua existência enquanto produtores agrícolas. O pequeno agricultor ou os assentados da reforma agrária não conseguem viver apenas da agricultura e buscam complementar sua renda, seja no campo mesmo, embora o trabalho agrícola esteja diminuindo como afirmam, ainda que com algumas divergências, os autores que consideramos no debate sobre a viabilidade da pequena produção agrícola, ou na cidade, onde o desemprego tem aumentado. Daí resulta as migrações. A questão sempre volta à necessidade das pessoas produzirem suas vidas. Em busca de trabalho deixam o campo rumo à cidade ou deixam a cidade rumo ao campo, migram de um lugar para outro, ou desenvolvem mais de uma atividade, transitando cotidianamente entre campo e cidade. Os debates sobre a relação entre campo e cidade e a viabilidade da pequena produção agrícola unem-se e encontram sua síntese no trabalho, porque o trabalho

---

categorias de áreas urbanas: urbanizadas, não urbanizadas e urbanas-isoladas, e quatro categorias de áreas rurais: extensão urbana, povoado, núcleo e outros que, conforme Veiga, não anulou a “convenção de que toda sede de município é necessariamente espaço urbano, seja qual for sua função, dimensão, ou situação” (2001, p. 5). Veiga (2001) e Abramovay (2000) consideram as tipologias utilizadas em outros países ou por outras instituições possibilitam melhor classificação. Conforme Abramovay (2000), Endlich (2006) e Girardi (2008), os principais elementos utilizados para a classificação oficial de áreas e de populações como rurais ou urbanas são: definição político-administrativa ou legal; tamanho populacional, ocupação da população e densidade demográfica. Girardi (2008) apresenta detalhadamente as tipologias para classificação de áreas rurais ou urbanas utilizada pelo IBGE e pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), além de uma proposta de tipologia de Veiga e outra de sua própria autoria.

“é condição necessária ao intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana [...]” (MARX, [1867] 1989, p. 208).

Se a síntese é o trabalho, qual o ponto de partida para compreendermos sua configuração na atualidade? Lefebvre (2008b) afirma que “a industrialização caracteriza a sociedade moderna” (p. 11), por isso ela é o “ponto de partida da reflexão sobre nossa época” (p. 11).

Poder-se-ia pensar em começar a análise da sociedade burguesa pela agricultura, mas há uma produção própria de cada sociedade que domina as demais. Se nas sociedades antiga e feudal predominava a agricultura, isso não significa que não pudesse existir uma indústria organizada com um caráter de propriedade rural. Na sociedade burguesa ocorre o oposto, a agricultura transforma-se em setor da indústria, sendo por ela totalmente dominada (MARX, [1859] 1974, p. 122).

Ressaltamos que nossa compreensão sobre industrialização é aquela trazida por Santos (1994), em que o termo industrialização não pode ser compreendido apenas “como criação de atividades industriais nos lugares”, mas no seu sentido mais amplo, “como processo social complexo” que engloba a expansão do consumo, a constituição de mercados amplos, as ações para integrá-lo, impulsionando as relações (p. 27).

Se, contudo, a indústria é a produção própria da sociedade capitalista, não é das cidades, uma vez que a indústria não permanece submetida ao lugar, embora dependa dele (LEFEBVRE, 2008a; 2008b):

a indústria estaria vinculada à cidade? Ela estaria, antes de mais nada, vinculada a não-cidade, ausência ou ruptura da realidade urbana. Sabe-se que inicialmente a indústria se implanta – como se diz – próxima às fontes de energia (carvão, água), das matérias-primas (metais, têxteis), das reservas de mão-de-obra. Se ela se aproxima das cidades, é para aproximar-se dos capitais e dos capitalistas, dos mercados e de uma abundante mão-de-obra, mantida a baixo preço. Logo, ela pode se implantar em qualquer lugar, mas cedo ou tarde alcança as cidades pré-existentes, ou constitui

idades novas, deixando-as em seguida, se para a empresa industrial há algum interesse nesse afastamento (LEFEBVRE, 2008a, p. 23).

Assim, as mudanças no processo de trabalho e a reconfiguração do espaço, na forma social capitalista, são possíveis pelo desenvolvimento das forças produtivas respondendo aos interesses do capital, conforme Marx e Engels:

... um determinado modo de produção ou uma determinada fase industrial estão constantemente ligados a um determinado modo de cooperação e a uma fase social determinada, e que tal modo de cooperação é, ele próprio, uma “força produtiva”; segue-se igualmente que a soma de forças produtivas acessíveis aos homens condiciona o estado social e que, por conseguinte, a “história da humanidade” deve sempre ser estudada e elaborada em conexão com a história da indústria e das trocas ([1846] 1989, p. 42).

A partir do desenvolvimento da indústria e do ápice do desenvolvimento da divisão do trabalho, em intelectual e material, é que o capital criou o antagonismo entre cidade e campo. A cidade configurou-se pela “concentração da população, dos instrumentos de produção, do capital, dos prazeres e das necessidades”, e o campo evidenciou exatamente o oposto: “o isolamento e a separação” (MARX; ENGELS; [1846] 1989, p. 78). Conforme Lefebvre, a cidade tinha a possibilidade de se apresentar com a mesma lógica da fábrica, concentrando no mesmo local os meios de produção: ferramentas, matérias-primas e força de trabalho (2008b, p. 15).

Segundo Kautsky ([1898] 1998), o capitalismo se desenvolve, de maneira geral, primeiro na indústria e nas cidades e, somente depois, alcança a agricultura. No século XIX, com a indústria moderna consolidada, “os métodos rotineiros e irracionais da agricultura” puderam ser “substituídos pela aplicação consciente, tecnológica da ciência”, permitindo ao capital romper com os “laços primitivos” que uniam a agricultura e a manufatura (MARX, [1867] 1989, p. 577-578). A modernização da agricultura europeia se deu favorecida pela experiência e concretizações da indústria moderna, especificamente pela implantação da maquinaria, pela especialização e maior divisão do trabalho e pelo desenvolvimento de algumas ciências como a química,

as fisiologias animal e vegetal e a engenharia (KAUTSKY, [1898] 1998)<sup>71</sup>. A chegada da industrialização à agricultura já apontava, conforme Marx ([1867] 1989), para o momento histórico em que a oposição entre campo e cidade seria desfeita, pois já estavam criadas as “condições materiais para uma síntese nova, superior, para a união da agricultura e da indústria, na base das estruturas que desenvolveram em mútua oposição” (p. 578).

Para Santos, o momento histórico em que estamos é aquele no qual “a construção ou reconstrução do espaço se dará com um crescente conteúdo de ciência, de técnicas e de informação” (p. 35). Ariovaldo de Oliveira (1994), nessa perspectiva, compreende a organização do trabalho na atualidade como um “processo avançado de cooperação”, diferente da época de consolidação do capitalismo, em que a separação do campo e da cidade envolvia “trabalhadores individuais, camponeses, artesãos, aqueles que com o trabalho da família quase tudo produzia”. Conforme o autor, a produção de qualquer produto na atualidade não pode mais prescindir do trabalho coletivo, daí a integração entre agricultura e indústria e a eliminação da separação entre campo e cidade (p. 54).

Para Lefebvre não é mais possível pensar em termos de cidade e campo, é outro processo, mais amplo e dialético (MARTINS, 2008, p. 9). Ao considerar a urbanização completa da sociedade, sociedade esta que o autor denomina de sociedade urbana, nascida da sociedade industrial, Lefebvre não está focalizando o fim do rural, e sim que há um fenômeno urbano que corresponde a uma realidade global, total, universal que intervém na produção e nas relações de produção impondo-se à escala mundial. Nessa realidade urbana, “a compra e a venda, a mercadoria e o mercado, o dinheiro e o capital parecem varrer obstáculos” (2008a, p. 24), e aparece como:

---

<sup>71</sup> A ciência foi definitivamente dominada pelo capital no final do século XIX, tanto na indústria quanto na agricultura, podendo ser considerada a segunda grande apropriação do capital em sua fase concorrencial, depois do trabalho, de acordo com Bravermann (1987), o que não significava que a ciência não estivesse sendo incorporada pelo capital durante seu desenvolvimento nos séculos anteriores, todavia, desempenhava papel secundário, mas “o papel da ciência na Revolução Industrial foi indiscutivelmente grande [...] A época do avanço científico durante os séculos XVI e XVII ofereceu algumas das condições para a Revolução Industrial, mas a conexão era indireta, geral e difusa – não apenas porque a ciência não estava ainda estruturada diretamente pelo capitalismo nem dominada pelas instituições capitalistas, mas também devido ao importante fato histórico de que a técnica desenvolveu-se antes e como um requisito prévio para a ciência. Assim, em contraste com a prática moderna, a ciência não tomou a dianteira da indústria, mas freqüentemente ficou para trás das artes industriais e surgiu delas” (BRAVERMAN, 1987, p. 138).

conjunto e sede de muitos mercados, o dos produtos agrícolas (locais, regionais, nacionais), o dos produtos industriais (recebidos, fabricados, distribuídos no local ou no território circundante), o dos capitais, o do trabalho, sem esquecer o da moradia e o do solo a edificar. Sem omitir, enfim, o mercado das obras de arte e de pensamento, dos signos e dos símbolos (LEFEBVRE, 2008a, p. 50).

Santos (1994), na mesma perspectiva, constata que a configuração do território no final da última década do século XX evidenciava que não se tratava mais da mera urbanização da sociedade, e sim a urbanização do território, significando uma “difusão mais ampla no espaço das variáveis e dos nexos modernos” (p. 125), indo além das cidades.

Nem Santos (1994) nem Lefebvre (2008a; 2008b) apontam para o fim do rural. A abordagem desses autores perpassa por uma análise de totalidade. É nesse sentido que compreendemos a *urbanização do território* de Santos ou a *revolução urbana* de Lefebvre, que não deixam de considerar em suas análises as especificidades nesse processo. Lefebvre aponta para as especificidades da agricultura e da indústria reconhecendo que ambas “conservam os seus problemas próprios” (2008a, p. 26) e Santos afirma:

Em cada outro ponto, nodal ou não, da rede urbana ou do espaço, temos tempos subalternos e diferenciados, marcados por dominâncias específicas. Com isso, nova hierarquia se impõe entre lugares, hierarquia com nova qualidade, com base em diferenciação muitas vezes maior do que ontem, entre os diversos pontos do território (SANTOS, 1994, p. 91).

Nessa perspectiva em que temos trabalhado, fica evidente a necessidade de qualificar o capital (SANTOS, 1994), pois este carrega especificidades do momento histórico em que está. A crise que o capital tem enfrentado e que se arrasta por algumas décadas não se configura mais como uma crise cíclica, e sim estrutural (MÉSZÁROS, 2007), exigindo mais do que a reestruturação do processo produtivo. Nesse sentido, o capital monopolista, em sua incessante busca pela ampliação do lucro e favorecido pelo avanço das forças produtivas, lança mão da apropriação de todo o espaço. Essa apropriação do espaço representa

uma realidade na qual não é mais possível produzir a vida sem se relacionar com o capital.

Atualmente, o caráter social (global) do trabalho produtivo, isto é, das forças produtivas, transparece na produção social do espaço. Há poucos anos não se podia imaginar outra “produção” que não fosse a de um objeto, localizado, aqui ou ali, no espaço: um objeto usual, uma máquina, um livro, um quadro. Hoje, o espaço inteiro entra na produção como produto através da compra, da venda, da troca de parcelas do espaço (LEFEBVRE, 2008a, p. 140).

Não se trata, no entanto, do espaço enquanto terra, solo, mas do espaço social, produzido com esse objetivo. Esse espaço deixou de ser “a soma dos lugares onde a mais valia se forma, se realiza e se distribui” e se tornou, ele mesmo, “produto do trabalho social”, ou, ainda, “último objeto de troca”, um “objeto muito geral da produção, e, por conseguinte, da formação da mais valia”. Essa produção do espaço não se configura em uma novidade, pois “os grupos dominantes sempre produziram este ou aquele espaço particular, o das cidades antigas, o dos campos. O novo é a produção global e total do espaço social”. Inserir o espaço na produção da mais-valia visando à reorganização da produção, “subordinada aos centros de informação e decisão”, é a estratégia do capital na atualidade (LEFEBVRE, 2008a, p. 140-141).

Para Santos (1994) a produção da mais-valia em nível mundial é responsável, direta ou indiretamente, pela forma como os eventos se dão sobre os diversos territórios, lançando mão de uma simultaneidade distinta das anteriores que não se refere mais a do tempo físico, e sim a do tempo social. “Mas o tempo que está em todos os lugares é o tempo da metrópole, que transmite a todo o território o tempo do Estado e o tempo das multinacionais e das grandes empresas” (p. 91). Dessa forma, “mercado e território, são sinônimos. Um não se entende sem o outro” (p. 89), unem-se e respondem pela concentração da economia, constituindo as empresas oligopolistas, que tendem a integrar mais ainda o mercado e o próprio território, dominando a tecnologia e o Estado. Essas empresas constituem-se nas:

únicas empresas capazes de utilizar plenamente as novas condições infra-estruturais e supra-estruturais, na totalidade do território, cujo

equipamento moderno lhes permite dispor de vantagem comparativa fundamental. A eficácia das grandes empresas vem de sua presença em lugares estratégicos do espaço total, pontos escolhidos por elas mesmas, dos quais exerce sua ação sobre outros pontos ou zonas, diretamente ou por intermédio de outras firmas. A ação espacial das corporações não necessita da continuidade espacial (isto é, de recorte propriamente geográfico), mas da continuidade temporal (SANTOS, 1994, p. 114-115).

Qualificando o capital monopolista na atualidade, podemos melhor compreender o agronegócio, considerando-o sob dois aspectos. O primeiro refere-se ao fato dele, enquanto estratégia do capital monopolista para o campo (DELGADO, 2005, p. 66), expressar as características do capital monopolista na atualidade, sobretudo sua capacidade de integração de sujeitos, de cadeias produtivas e setores da economia e do território.

O agronegócio se organiza de forma ampla, estabelecendo contratos que integram as empresas e as indústrias que atuam em toda a cadeia produtiva e em diversos setores, com os produtores agrícolas, independente de seu tamanho. Estes últimos podem ser pequenos, constituindo os sistemas de integração com empresas menores como Sadia, Parmalat, Elegê, entre outras, mas também podem ser médios e grandes produtores que se relacionam com as empresas de porte maior como Amaggi, Cargill e Bunge, conforme apontam Cavalcante e Fernandes (2008). Essas grandes empresas são as fornecedoras de insumos e controladoras dos preços e dos mercados, além de terem mais possibilidades de relacionamento com os bancos fornecedores de crédito.

Assim, a agricultura do agronegócio apresenta uma condição em que tanto os velhos latifúndios quanto os pequenos produtores dele devem participar. Conforme o Atlas da Questão Agrária Brasileira<sup>72</sup>, cerca de metade da laranja, 70% da produção de café e mesmo o rebanho de aves concentram-se em pequenas propriedades, com trabalho familiar, que produzem, contudo, de forma subordinada ou integrada, controlados por poucas e grandes empresas de seus respectivos setores. Já o rebanho bovino (60%) concentra-se em médias e grandes propriedades, mantendo a tradição de uma pecuária extensiva. Também

---

<sup>72</sup> Disponível em <http://www4.fct.unesp.br/nera/atlas>. Acesso em 23 de agosto de 2010.

a cana-de-açúcar encontra-se em médias e grandes propriedades, com menos de 20% de sua produção em São Paulo em pequenas propriedades. A soja, com aproximadamente 65% da produção concentrada em estabelecimentos médios e grandes, compõe uma cadeia produtiva também dominada por um pequeno grupo de empresas transnacionais que dominam o sistema na produção, no processamento e na comercialização no mundo todo.

Diante disso, a definição de Ariovaldo de Oliveira sintetiza bem tanto a integração de sujeitos quanto da cadeia produtiva.

O agronegócio nada mais é do que um marco conceitual que delimita os sistemas integrados de produção de alimentos, fibras e biomassa, operando desde o melhoramento genético até o produto final, no qual todos os agentes que se propõem a produzir matérias-primas agropecuárias devem fatalmente se inserir, sejam eles pequenos ou grandes produtores, agricultores familiares ou patronais, fazendeiros ou assentados (2007, p. 148-149).

O agronegócio abarca e manipula um complexo de sistemas, alcançando diversos setores da economia, ainda que trabalhando com poucas commodities (FERNANDES, 2007) e, a partir dessas integrações, consegue expandir-se para todo o território e:

Essa apropriação territorial faz parte de uma tendência globalizatória das empresas e não se limita aos limites do espaço rural, como também do urbano. Isso porque, do ponto de vista institucional-corporativo, as cadeias produtivas envolvem a apropriação parcial ou total do fornecimento de insumos, da produção, do processamento, do comércio atacadista e do comércio varejista, necessitando da cidade para arregimentar as relações de incorporação humana no trabalho (CAVALCANTE; FERNANDES, 2008, p. 21).

O segundo aspecto a destacar sobre o agronegócio refere-se ao fato de que ele não constitui nenhuma novidade na agricultura brasileira. Expressa tão somente a continuidade do projeto de desenvolvimento

capitalista para o campo brasileiro, apoiado pelo Estado numa relação de dependência com o capital internacional.

Fernandes (2007) e Ariovaldo de Oliveira (2007) esclarecem que o conceito de *agrobusiness*, de onde se originará o termo agronegócio, foi formulado em 1957 nos Estados Unidos significando “um complexo de sistemas que compreende agricultura, indústria, mercado, capital e trabalho”, acrescentando depois um novo elemento, a “produção de tecnologias para atender a todos os sistemas” (FERNANDES, 2007, p. 89). Nesse sentido, para Fernandes (2007) “desde o princípio do capitalismo em suas diferentes fases esse modelo de desenvolvimento econômico passou por modificações, ampliações e adaptações, intensificando a exploração da terra e do homem” e, portanto, o agronegócio é tão somente o “novo nome do modelo de desenvolvimento econômico desse conjunto de sistemas” (p. 89), modelo de desenvolvimento da agricultura capitalista. Na mesma perspectiva de análise, Ariovaldo de Oliveira (2007) afirma que “o agronegócio nada mais é do que a reprodução do passado” e acrescenta: “desde o ano de 1500, eles dizem que irão desenvolver o Brasil através da exportação de mercadorias da agropecuária” (p. 149).

Para Fernandes (2007) ainda, a adoção do conceito agronegócio expressa uma ideologia que objetiva mascarar o caráter concentrador e explorador da agricultura capitalista no Brasil, associando ao nome a produção, a riqueza e as novas tecnologias (p. 90).

O conceito de agronegócio é também uma construção ideológica para tentar mudar a imagem latifundista da agricultura capitalista. O latifúndio carrega em si a imagem da exploração, do trabalho escravo, da extrema concentração da terra, do coronelismo, do clientelismo, da subserviência, do atraso político e econômico. É, portanto, um espaço que pode ser ocupado para o desenvolvimento do país. Latifúndio está associado com terra que não produz, que pode ser utilizada para reforma agrária (p. 90).

A crise da estagnação da economia que o Brasil viveu na década de 1980, com o fim do milagre econômico, em que o projeto de desenvolvimento e modernização do país se fez mediante considerável elevação da dívida externa, levou o país a uma política repleta de sucessivas operações de ajuste à macroeconomia, caracterizada por “restrições de ordem externa e interna”, expressas por “alto

endividamento público” e “dependência externa” (DELGADO, 2005, p. 61-62). Delgado (2005) mostra que no contexto dessa crise a “agricultura, tanto o setor agrícola quanto as cadeias agroindustriais conexas, teve um papel decisivo na geração de saldos de comércio exterior, essenciais para suprir as necessidades de financiamento do déficit em conta corrente do balanço de pagamentos” (p. 62). Esse processo constituiria, segundo o autor, o agronegócio já no século XXI.

As crises, próprias do capital, trazem mudanças sobre as economias dos países no mundo todo. Nas décadas de 1950 e 1960, o capitalismo nos países centrais passou por uma nova crise de superprodução, com redução de suas taxas de lucro, levando ao esgotamento tanto do ciclo de crescimento econômico quanto do desenvolvimento social desses países. Isso significou, para o Brasil, considerando a divisão internacional do trabalho, a abertura definitiva para o capital estrangeiro através da implantação de complexos industriais inteiros, beneficiados por incentivos governamentais, justificado pelo projeto desenvolvimentista do Brasil das décadas de 1950 e 1960 (ROMANELLI, 2006). Também o Golpe Militar que deu origem ao milagre econômico e ampliou vertiginosamente a dívida externa, não se deu apenas em função das questões internas do Brasil<sup>73</sup>, mas, sobretudo, das necessidades de expansão da economia capitalista internacional, sobretudo dos Estados Unidos, em função de sua crise e do conseqüente questionamento ao modo de produção capitalista diante do fracasso dos Estados de Bem-Estar Social. A Guerra Fria, principalmente na década de 1950, e as revoluções das décadas de 1940 e 1950, apontavam para o “perigo vermelho”, também fatores de preocupação que ameaçavam a expansão econômica dos Estados Unidos (ARIOVALDO de OLIVEIRA, 2007, p. 111). Dessa forma, o Estado brasileiro foi:

reorientado conforme uma redefinição da vinculação centro-periferia de acordo com o capitalismo internacional, que significa maior integração dos países periféricos no mercado

---

<sup>73</sup> Não desconsideramos que o contexto interno do Brasil também teve sua contribuição nesse processo. Delgado (2005) aponta dois fatores que favoreceram o projeto de modernização da agricultura brasileira: a necessidade de dar uma “resposta à política agrícola dos anos de 1950, dominada excessivamente pela prioridade à valorização cafeeira e ao regime cambial então vigentes”, levando a idéia de diversificação do mercado agrícola, e a necessidade de dar uma resposta “aos intensos desafios da industrialização e urbanização”, uma vez que as exportações primárias e agroindustriais do Brasil ficaram estancadas no mesmo patamar durante quase os vinte anos anteriores (p. 59).

mundial e um reforço de sua situação na periferia desse mercado. É nesse sentido que se coloca a modernização como expressão, tanto de integração centro-periferia quanto de dominação em âmbito interno-externo. Inicialmente ela aciona mecanismos mais eficientes de controle, quer no setor da administração pública, quer no da privada, enquanto compartimentaliza a produção e o trabalho em qualquer âmbito, eliminando ou diminuindo os perigos da integração social dos trabalhadores e a visão crítica do conjunto do sistema produtivo. Externamente, a modernização não apenas assegura a expansão de mercados, mas também aumenta as distâncias entre os centros criadores de ciência e tecnologia e os países seus consumidores. Isso só pode ser feito mediante a modernização, que, vista sob esse prisma, impede um desenvolvimento autônomo e transforma-se em mecanismo de dominação ou controle do setor interno pelo externo (ROMANELLI, 2006, p. 195)<sup>74</sup>.

O agronegócio dá seqüência a esse projeto de modernização da agricultura brasileira, projeto de desenvolvimento capitalista para o campo brasileiro, expressão do capital monopolista na atualidade, subordinado ao capital internacional, com apoio do Estado. Este é o projeto prioritário, e não os projetos para o desenvolvimento rural na perspectiva da agricultura familiar e dos assentamentos rurais de reforma agrária.

Um dos fetiches do agronegócio (e do capital monopolista) na atualidade é a integração. Mas essa não é a realidade dos trabalhadores. A pesquisa que realizamos mostra a dificuldade para a produção da vida

---

<sup>74</sup> A posição subalterna do Brasil em relação aos países capitalista centrais é histórica. Conforme Marx na *Chamada Acumulação Primitiva* ([1867] 1996) de *O Capital*, enquanto colônia o Brasil contribuiu para a acumulação primitiva de capital para a indústria capitalista européia, uma vez que as colonizações, além das expropriações de camponeses e outras ações, contribuíram para esse processo, pois “asseguravam mercado às manufaturas em expansão e, graças ao monopólio, uma acumulação acelerada. As riquezas apesadas fora da Europa pela pilhagem, escravização e massacre refluíam para a metrópole onde se transformavam em capital” (p. 871). Na primeira grande crise do capital, em fins do século XIX, na passagem do capital concorrencial para o monopolista, Marx ([1867] 1989) já identificava a divisão internacional do trabalho entre metrópoles e colônias: “cria-se nova divisão internacional do trabalho, adequada aos principais centros da indústria moderna, transformando parte do planeta em áreas de produção predominantemente agrícola, destinada à outra parte primordialmente industrial” (p. 517).

por parte dos assentados da reforma agrária. A busca por rendas extras, o trânsito entre campo e cidade, as migrações evidenciam essa situação. Para eles as fronteiras diminuem numa busca incessante por trabalho. Para o capital as fronteiras diminuem na busca incessante pela valorização de capital. É a contradição capital e trabalho que persiste, independente do local em que se encontrem, pois a “exploração do trabalho” e a “desigualdade social” se estende a todo o espaço, conforme afirmam alguns dos alunos do Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia<sup>75</sup>.

Diante da crise estrutural do capital que acirra essa contradição capital e trabalho, e “afeta - pela primeira vez na história – a totalidade da humanidade” (MÉSZÁROS, 2007, p. 55), as lutas de classes, “especificamente agrárias não estão, apesar das suas especificidades, submetidas apenas às influências da realidade agrária, mas estão inseridas no cenário geral da economia, da sociedade, da política e conseqüentemente das lutas de classes na sua globalidade” (GERMER, 1994, p. 260). O que é comum em todo o espaço? “A classe trabalhadora”<sup>76</sup>.

---

<sup>75</sup> Informações provenientes dos questionários aplicados aos alunos.

<sup>76</sup> Informação proveniente de questionário aplicado a um aluno.

## CAPÍTULO 2

### A FORMAÇÃO NO CURSO INTEGRADO MÉDIO TÉCNICO DE AGROECOLOGIA

O Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia foi constituído como uma proposta do MST de São Paulo para responder a duas demandas dos assentamentos – produção e educação, uma vez que a luta desse Movimento Social não se encerra com a conquista da terra, mas amplia-se para outras lutas provenientes das necessidades concretas dos assentados.

Neste capítulo analisamos a demanda por educação. Ainda que muitos aspectos de nossa análise possam ser ampliados para a educação em qualquer nível e área de formação, nosso foco se mantém na educação de nível médio profissional em agroecologia. Nossa abordagem restringe-se à turma de Ribeirão Preto do Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia sob a coordenação da regional do MST dessa região.

Num primeiro momento, abordamos a problemática da escolarização no campo brasileiro, sobretudo em relação ao nível médio. Num segundo momento, buscamos compreender em articulação ao Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia de Ribeirão Preto, como e porque se constituem os cursos técnico-profissionais no MST, e sob qual perspectiva teórica se fundamentam.

Por fim, consideramos essa formação para os jovens em sua relação com o trabalho e a educação e refletimos sobre as expectativas colocadas sobre esse curso, apresentadas em seu conteúdo. Nosso objetivo é apreender limites e possibilidades que uma formação técnico-profissional possa ter a fim de responder as demandas de escolarização dos jovens e de produção agrícola nos assentamentos, considerando uma educação emancipadora e ao mesmo tempo imprescindível à realidade atual.

#### 2.1. A LUTA DO MST POR ESCOLARIZAÇÃO

E os estudantes estudam na cidade. Hoje no assentamento tem escola até a 4ª série<sup>77</sup>.

Estudamos, eu e meus irmãos, estudamos no município vizinho<sup>78</sup>.

---

<sup>77</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 4 de outubro de 2010.

Sempre estudei na cidade. Não há escola no assentamento. Chegou material agora para fazer na sede uma escola de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série<sup>79</sup>.

Conforme Vendramini (2010a), “o assentamento é considerado um território de disputa, de enfrentamento, de conflitos tanto externos quanto internos, visto que o limite da luta não está na conquista da terra, mas na possibilidade de viver e produzir a existência” (p. 2). O MST, enquanto uma força em luta, levanta outras bandeiras de luta que provêm também da necessidade concreta por outros aspectos importantes para a produção da vida, como a saúde, a formação, a educação, a cultura, o lazer, entre outros.

[...] a inclusão da luta por escola no seio da luta pela terra aponta a percepção, por parte dos acampados, da totalidade do processo que estão desenvolvendo, da sintonia da luta específica com os desafios do momento histórico. Lutar pela terra é central, mas não suficiente. É preciso buscar as condições que permitam permanecer na terra, o que inclui lutar para mudar o que impede a permanência nela e a vida com dignidade (DALMAGRO, 2010, p. 164).

A educação faz parte desse contexto de luta. Conforme as autoras, Dalmagro (2010) e Vendramini (2010), a educação tem sido uma bandeira de luta levantada pelo Movimento desde seus primórdios em função da presença das crianças em idade escolar e do longo período de duração dos acampamentos ou mesmo quando da conquista das primeiras áreas para assentamentos. Assim, é uma luta que persiste em toda a trajetória desse Movimento Social, envolvendo crianças, jovens, adultos e velhos (VENDRAMINI, 2010).

O difícil acesso à escola é evidenciado pela Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PNERA (INEP/MEC, 2007) ao mostrar que a oferta da escolarização, sobretudo do ensino médio, estava muito abaixo da demanda. A pesquisa mostrou que no estado de São Paulo, de uma população de 47.396 assentados, compondo 10.611 famílias, 23% dos assentados nunca tinham freqüentado a escola e 21% eram analfabetos, 34% concluíram os primeiros anos do ensino fundamental e

---

<sup>78</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 5 de outubro de 2010.

<sup>79</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 1º de outubro de 2010.

21% os anos finais. Nos níveis de ensino médio e técnico os números foram mais dramáticos: apenas 14% concluíram o ensino médio e pouco mais de 1% concluiu alguma educação profissional básica ou técnica. A pesquisa foi realizada com três grupos: famílias assentadas, líderes comunitários e dirigentes de escolas. De acordo com o grupo das famílias assentadas, os estudantes, na época da pesquisa, eram 14.254, correspondendo a 30% da população, dos quais 17% estavam cursando o ensino médio, menos de 2,5% a educação profissional técnica e 2% o ensino superior<sup>80</sup>. 47% desses estudantes estudavam em escolas na cidade. Vimos no capítulo 1 que em relação aos alunos do curso que pesquisamos, 64,7% cursaram o ensino fundamental em escolas públicas na cidade, 17,65% em escolas públicas no campo e os outros 17,65% freqüentaram escolas públicas no campo e na cidade<sup>81</sup>. Segundo os dirigentes de escolas, nos 166 assentamentos do estado de São Paulo foram computadas 85 escolas, das quais 15 ofereciam o ensino médio contando com 1.495 matrículas, e 4 ofereciam ensino profissionalizante técnico contando com 425 matrículas<sup>82</sup>.

Ainda segundo a pesquisa (INEP/MEC, 2007), uma das principais razões para o abandono da escolarização é a dificuldade de acesso às escolas a partir da 5ª série e em especial ao ensino médio. A maioria dos assentamentos tem escolas de 1ª a 4ª série, enquanto as escolas de 5ª a 8ª e do ensino médio e profissional estão nas áreas urbanas. A distância da escola em relação à residência foi apontada por 31% das crianças e adolescentes (7-14 anos) como um dos principais motivos para abandonarem a escola, além da precariedade das estradas e dos transportes. Para as crianças e jovens que estudam, a elevada defasagem na relação idade série constitui outro problema.

Vendramini (2004), analisando a escola rural em Santa Catarina afirma:

---

<sup>80</sup> Conforme as famílias assentadas, 2% delas tinham membros cursando o ensino superior (212 famílias), dos quais 50% cursavam Pedagogia, sendo 67% em instituições privadas. Os outros 50%, referentes a outros cursos, estudavam quase todos em instituições privadas (INEP/MEC, 2007, p. 88).

<sup>81</sup> Dados provenientes dos questionários.

<sup>82</sup> Essa pesquisa foi realizada em todo o Brasil apresentando índices ainda piores em relação aos do estado de São Paulo. De 5.595 assentamentos, correspondendo a uma população de 2.548.907 pessoas assentadas, compondo 524.868 famílias, constatou-se que 32% dos assentados nunca tinham freqüentado a escola e 27% eram analfabetos. 38% tinham concluído os primeiros anos do ensino fundamental e 15% os anos finais. Apenas 6% concluíram o ensino médio e menos de 1% concluiu alguma educação profissional básica ou técnica. Os estudantes, na época da pesquisa, eram 987.062, correspondendo a 39% da população, dos quais 7% estavam cursando o ensino médio, menos de 0,5% a educação profissional técnica e menos de 1% o ensino superior (INEP/MEC, 2007).

Observamos, assim, que nunca houve e não há, nas políticas públicas, um enfrentamento dos reais problemas que afetam as populações que vivem e trabalham no espaço rural e, conseqüentemente, das escolas que lá funcionam. Estas contam com construções inadequadas, com carência de material didático e escolar, com educadores que trabalham num sistema de grande rotatividade e despreparados. As crianças não têm acesso a espaços de educação infantil e muito menos a parques, livros e brinquedos educativos... (p. 156-157).

Persistindo essa situação da educação do campo, é compreensível que nos anos 2000 a pressão por escolarização ainda seja intensa, pois permanece um “elevado número de jovens presentes nos acampamentos e assentamentos” e um “insignificante número de unidades escolares com ensino médio nessas áreas” (DALMAGRO, 2010, p. 194). Ressalvamos, contudo, a importância da luta do MST pela educação do campo. Damasceno e Beserra (2004) apresentam e debatem um estudo sobre o conhecimento produzido na área da educação rural nas décadas de 1980 e 1990 e, embora constatem um tímido aumento, este é identificado como conseqüência da própria ação do MST.

A urgência pela escolarização também pode ser vista nas respostas dos alunos do Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia de Ribeirão Preto. Agrupamos essas respostas e encontramos as seguintes razões para esses alunos ingressarem no curso: 42,42% dos alunos escolheram o curso em função de contribuir com os assentamentos, ingressar na militância e *escolarização*; 9,09% pela possibilidade de *escolarização*; 9,09% por ser um curso de *nível médio* profissionalizante; 33,33% apontaram a possibilidade de ter um *futuro melhor*; e 6,07% não responderam a questão. Considerando as palavras destacadas, percebemos que a escolarização está incorporada em cada um desses grupos de respostas, portanto, quase a totalidade dos alunos, quer em respostas diretas, indiretas ou mescladas a outros interesses.

Essa situação, sobretudo do ensino médio, tem estado na pauta do MST. Em 2003, no Seminário Nacional *Como avançar a escolarização dos adolescentes dos assentamentos e acampamentos do MST*<sup>83</sup>, lideranças do MST constataram a falta de dados suficientes e precisos

---

<sup>83</sup> Essas informações constam no documento *Avanço da escolarização dos adolescentes* resultante desse seminário realizado em Cajamar/São Paulo em setembro de 2003.

sobre o número de adolescentes das áreas de assentamentos e acampamentos, sobre os índices de sua escolarização e da qualidade dessa educação. Identificaram uma proximidade com a universalização do direito à escola para as crianças de 7 a 14 anos, mas também que adolescentes entre 14 e 17 anos estavam fora da escola ou estudando em escolas da cidade. De 1.500 escolas nos assentamentos e acampamentos nesse período, 200 ofereciam o ensino fundamental completo e 20 ofereciam o ensino médio (CADERNOS do ITERRA, 2003).

Em 2005, em outro Seminário Nacional – *Educação Básica nas áreas de Reforma Agrária do MST*<sup>84</sup> –, realizado em Luziânia, o Grupo de Trabalho Educação Média e Profissional confirmou os dados da carência de escolarização para o ensino médio: apenas 7,5% da população escolar cursava esse nível de ensino e 4% das escolas o ofertavam; 0,5% ofertava a educação profissional. Dos jovens entre 15 e 17 anos, 23% estavam fora da escola. Também foi constatado que os jovens que se encontravam em algum curso realizado pelo Movimento estavam mais inseridos em sua organicidade, enquanto os que pouco participavam saíam dos assentamentos em busca de escolarização e de renda própria (BOLETIM da EDUCAÇÃO, 2006). Também nesse Seminário, apontou-se como possibilidade prioritária a constituição de cursos de Educação Média Integrada – ensino médio e técnico – e a organização dos Centros de Formação a partir de um projeto de desenvolvimento dos assentamentos e da região. Vemos, portanto, que tanto o Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia de Ribeirão Preto, quanto o Centro de Formação Sócio-Agrícola Dom Hélder Câmara em Ribeirão Preto, em que foi realizado, corresponderam a essas diretrizes do Movimento apontadas nesse Seminário.

O Centro de Formação Sócio-Agrícola Dom Hélder Câmara foi constituído em 2002 a partir de uma parceria entre o MST e a Arquidiocese local, devendo destinar-se a processos formativos e educacionais. Esses Centros de Formação foram criados ao longo da década de 2000, destinando-se “ao desenvolvimento profissional, cultural e à escolarização da população da área que eles abrangem”, devendo abrigar “atividades de formação diversas”, inclusive “cursos escolarizantes”, desde que “devidamente legalizados ou em parcerias com outras instituições educativas” (DALMAGRO, 2010, p. 189).

---

<sup>84</sup> Essas informações constam no documento de mesmo nome resultante desse seminário realizado em Luziânia/Goiás em setembro de 2005.

O primeiro curso realizado no Centro de Formação de Ribeirão Preto, intitulado Brigada de Produção, ocorreu nos anos de 2003 e 2004. Era um curso não formal, realizado por etapas, sem preocupação com a escolarização e destinado aos jovens. Sua grade curricular era composta por disciplinas de agroecologia, meio ambiente e formação política<sup>85</sup>. Essa formação correspondeu a um debate iniciado nos anos 2000, sobretudo pelo setor de produção do MST de São Paulo, sobre um novo modelo de agricultura para as áreas de reforma agrária, em função da problemática da produção dos assentamentos iniciada com a crise das cooperativas a partir de meados dos anos de 1990<sup>86</sup>.

Nesse mesmo período dirigentes do MST de São Paulo começaram a debater sobre como ter acesso ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)<sup>87</sup>, uma vez que nesse estado nenhuma experiência de escolarização formal por intermédio desse programa tinha se realizado. Para tanto, o MST constituiu o Coletivo da Frente dos Cursos Formais que envolvia os Setores de Produção, Educação e Formação do Movimento no estado. Considerando que o PRONERA se constitui em um tripé do qual fazem parte o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), uma instituição educacional e um movimento social, a maior dificuldade encontrada por esse Coletivo foi conseguir a parceira *instituição educacional* para compor o tripé. Em 2005 a parceria foi constituída pelo MST, INCRA e UNICAMP. Em relação à UNICAMP, o curso se configurou da seguinte forma: o Colégio Técnico da UNICAMP (COTUCA)<sup>88</sup> ficou responsável pelo ensino médio, a Faculdade de Engenharia Agrícola da UNICAMP (FEAGRI) pelo ensino técnico, o INCRA pelo financiamento e monitoramento, e o Grupo Gestor de Projetos Educacionais (GGPE), vinculado à reitoria da UNICAMP, com a parte

---

<sup>85</sup> Esse curso teve o apoio do Centro Pastoral Santa Fé, uma filial da Associação Nóbrega de Educação e Assistência Social que tem seu trabalho voltado à população de baixa renda da periferia da Grande São Paulo, especificamente favelas ou loteamentos clandestinos. Os projetos que desenvolvem visam à formação educacional, humana, profissional e político-social da juventude dessas localidades.

<sup>86</sup> Entrevista concedida por liderança do Setor de Formação/Educação do MST a Thelmely Torres Rego realizada em 8 de junho de 2010.

<sup>87</sup> O PRONERA é definido como uma política pública do Governo Federal que visa implementar ações educativas para a população dos assentamentos de reforma agrária considerando a realidade sociocultural do campo. É fruto de um processo de discussão entre o MST e as Universidades durante o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) realizado em Brasília em julho de 1997. Foi criado oficialmente em abril de 1998.

<sup>88</sup> Até então o COTUCA só trabalhava com cursos para áreas urbanas, conforme entrevista com liderança do Setor de Formação/Educação concedida a Thelmely Torres Rego e realizada em 8 de junho de 2010.

administrativa e gestão dos recursos e que no segundo ano do curso passou também a ser responsabilidade do COTUCA<sup>89</sup>.

Em 2007 teve início o Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia, primeiro com as turmas de Itapeva e do Pontal do Paranapanema, e no início de 2008 com a turma de Ribeirão Preto, foco de nossa pesquisa, intencionando tanto responder às demandas de produção nos assentamentos quanto de escolarização do ensino médio para os jovens:

O próprio Movimento, através dos Setores de Produção, Educação e Formação, avaliou que um curso como esse era importante para suprir, primeiro, a dificuldade que os jovens têm em cursar o ensino médio, tanto pelo difícil acesso, apenas nas cidades, quanto em função da qualidade; e segundo, para suprir uma demanda de assistência técnica nos assentamentos.<sup>90</sup>

Assim, o curso, segundo consta no Projeto do Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia (2006), tem por objetivo: “oportunizar a formação/habilitação técnica em agroecologia”, “ampliando a qualificação de jovens através da capacitação técnica e escolarização integrada de nível médio”, “visando construir um conhecimento teórico e metodológico voltado para as especificidades do campo dos assentamentos de reforma agrária e comunidades de pequenos agricultores do estado de São Paulo”. Já os objetivos específicos que constam no Projeto do Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia (2006) podem ser divididos em três principais eixos:

O primeiro refere-se à escolarização, seja para “oportunizar o direito ao ensino superior” ou para “garantir o acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade” (PROJETO do CURSO INTEGRADO MÉDIO TÉCNICO de AGROECOLOGIA, 2006).

---

<sup>89</sup> Conforme entrevista concedida por liderança do Setor de Formação/Educação do MST a Thelmely Torres Rego e realizada em 8 de junho de 2010, antes de se firmar essa parceria, em 2004, articulou-se a possibilidade do Centro Estadual de Educação Paula Souza ser o parceiro no PRONERA. Embora essa parceria não tenha se consolidado, esse Centro manteve-se parceiro disponibilizando a estrutura para a realização do curso na região do Pontal de Paranapanema. O Centro Estadual de Educação Paula Souza administra 192 Escolas Técnicas e 49 Faculdades de Tecnologia Estaduais em 152 municípios do estado de São Paulo (<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico/>). Acesso em 03 de março de 2011.

<sup>90</sup> Entrevista concedida por representante da CPP a Thelmely Torres Rego em 21 de fevereiro de 2010.

O segundo grupo contém os objetivos que se voltam para especificidades do MST ou dos Movimentos Sociais do Campo, como “oportunizar o aprofundamento e a vivência da construção da Pedagogia do Movimento<sup>91</sup>” ou “contribuir para a construção de teorias e práticas pedagógicas no âmbito da educação do campo<sup>92</sup>” (PROJETO do CURSO INTEGRADO MÉDIO TÉCNICO de AGROECOLOGIA, 2006).

O terceiro grupo é o que apresenta um conjunto maior de objetivos específicos que estão relacionados aos aspectos produtivos e ambientais: “propiciar uma formação qualificada em agroecologia”, “construindo referências agroecológicas” que considerem o “conhecimento” e a possibilidade de “utilização pelos pequenos agricultores”, contribuindo para “mudanças na matriz produtiva e tecnológica” por meio da formação de “agentes sociais que venham a fortalecer organicamente os coletivos de produção dos movimentos sociais do campo”. Além disso, “aprofundar a discussão da construção de um projeto alternativo do campo” na perspectiva do “desenvolvimento rural das organizações dos trabalhadores”, e “contribuir para a melhoria da qualidade ambiental das comunidades rurais e assentamentos através da ação educativa”, “repensando as relações do ser humano e o ambiente e dos seres humanos entre si”, “promovendo a conservação de recursos naturais, preservação ambiental e desenvolvimento sustentável” (PROJETO do CURSO INTEGRADO MÉDIO TÉCNICO de AGROECOLOGIA, 2006).

---

<sup>91</sup> Na Pedagogia do Movimento “o Movimento Social se constitui como sujeito pedagógico” ou “sujeito coletivo de formação humana” ao mesmo tempo em que corresponde ao lugar dessa formação. “A Pedagogia do Movimento se constitui na historicidade das ações (o jeito que o Movimento vai construindo para formar um sujeito coletivo e educar as pessoas que dele participam) e das reflexões pedagógicas dos Movimentos Sociais, cuja dinâmica aciona ou põe em movimento diferentes matrizes de formação humana, entre as quais, e com centralidade, a matriz pedagógica combinada da luta social e da organização coletiva” (CALDART, 2006, p. 141).

<sup>92</sup> A Educação do Campo é constituída no final dos anos de 1990 como resultado da luta dos Movimentos Sociais do Campo pela educação e por um sistema público de educação escolar de qualidade para os sujeitos do campo. Também é constituída como “um conjunto de práticas pedagógicas que se referenciam e ao mesmo tempo ajudam a construir um projeto de campo e um projeto de educação desde os interesses sociais e as necessidades de formação da classe trabalhadora do campo, e gestados desde o ponto de vista e a trajetória de luta social dos movimentos sociais camponeses” (CALDART, 2006, p. 143).

## 2.2. O CURSO INTEGRADO MÉDIO TÉCNICO DE AGROECOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO

Conforme análise de Mohr & Vendramini (2008), a criação dos cursos de educação profissional compõe as reivindicações dos movimentos sociais do campo pela extensão da escolarização para o nível médio e para a qualificação profissional, considerando a elevada deficiência no atendimento relacionado a esses níveis nas áreas de assentamentos. Esses cursos são assim considerados estratégicos, isto é, destinados a formar sujeitos que venham a contribuir tanto para organizar a luta social como para responder às demandas provenientes da realidade concreta dos acampamentos e assentamentos, sendo assim direcionados para a cooperação e a agroecologia. Caldart (2010) confirma essa diretriz no texto *Educação Profissional na Perspectiva da Educação do Campo*<sup>93</sup> onde afirma que embora não haja muita clareza sobre o “projeto alternativo de desenvolvimento do campo” existem, todavia, algumas concordâncias, e entre essas está “uma nova matriz produtiva e tecnológica, com base na agroecologia e uma nova lógica organizativa da produção, tendo por base a cooperação” (p. 233).

Segundo o documento *Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das Áreas de Reforma Agrária*<sup>94</sup>, em função da falta de políticas públicas para a universalização do ensino médio e da demanda por este nível pela base do MST, os cursos técnico-profissionais de nível médio foram apontados como alternativa para suprir essa demanda, sendo realizados por meio do PRONERA, a partir de parcerias com universidades e escolas técnicas (MST, 2010). Entretanto, os cursos de formação técnico-profissional não são originários dos anos 2000 nem tão pouco referentes apenas à área agropecuária. Nos primeiros anos da década de 1990, no auge do desenvolvimento das cooperativas como alternativa de produção para os assentamentos, o MST constatou que um dos limites a serem superados era a administração dessas cooperativas. No mesmo ano o Movimento criou o Curso Técnico em Administração de Cooperativas e considerando também que era necessário superar algumas dificuldades na área da preparação de quadros políticos e técnicos, definiu-se como diretriz o incentivo ao ensino médio, “especialmente em cursos técnicos e de interesse do MST” (CONCRAB, 1998, p. 42). Nos anos 2000,

---

<sup>93</sup> Texto exposto no Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica realizado em Brasília em novembro de 2009.

<sup>94</sup> Documento final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária realizado pelo MST em Luziânia/GO em setembro de 2006.

contudo, mediante a permanência da demanda por escolarização e pela necessidade de responder aos problemas de produção nos assentamentos, ocorreu um aumento considerável de cursos formais do MST, incluindo os cursos de nível técnico profissionalizante. Conforme Dalmagro:

Nesse período se ampliará vertiginosamente a quantidade de cursos formais organizados pelo MST em parceria com instituições educacionais e em sua maioria com apoio do PRONERA [...] Tais cursos têm por objetivo escolarizar o público Sem-Terra, a base acampada ou assentada, seus militantes e dirigentes, buscando proporcionar, além do acesso ao conhecimento escolar, maior capacidade de leitura crítica da realidade e maior profissionalização em campos de atuação abertos pelo Movimento [...] Esses cursos serão em sua maioria vinculados ao Setor de Educação e Produção [...] Os da área da produção serão basicamente de médio e pós-médio em agroecologia ou afins, agronomia, além de cursos de especialização (2010, p. 189).

Os cursos Técnicos em Agropecuária remontam aos anos 2000, sendo organizados para suprir dificuldades concretas das áreas de assentamentos, especificamente para desenvolver uma assistência técnica sob a perspectiva da agroecologia, uma vez que não se tinha assistência técnica ou esta estava moldada segundo a lógica da agricultura convencional (CADERNOS do ITERRA, 2007). Ressalvamos que a educação profissional para o MST não se resume à formação para o trabalho agrícola, embora este enquanto “base da reprodução da vida” deva ter “centralidade na formação para o trabalho no campo”. Esse Movimento considera que diferentes profissões podem e devem ser oferecidas, uma vez que também são necessárias ao desenvolvimento do campo, como “agroindústria, gestão, educação, saúde, comunicação” (CADERNOS do ITERRA, 2007, p. 198). Contudo, nossa pesquisa sobre a educação profissional no MST ainda que possa se estender à totalidade dessas formações tem por especificidade a formação técnico-profissional em agroecologia, e pautada sobre o Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia de Ribeirão Preto. Nessa perspectiva destacamos, a partir de nossa pesquisa

de campo, dois aspectos para debatermos: os sujeitos e o conteúdo desse processo formativo.

### **2.2.1. Juventude, trabalho e educação**

O curso foi pensado para militantes do Movimento do Setor de Produção, que tivessem cerca de 20 anos de idade, e que tivessem participação ativa nos lotes. Entretanto, o perfil da turma se configurou diferente do esperado. Eles são mais novos, entraram com 14 anos, filhos de assentados, e até então não tinham vínculo direto com o Movimento. A turma de Ribeirão Preto tem essa característica<sup>95</sup>.

A intenção das lideranças do MST em Ribeirão Preto com o Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia estava em conformidade com as orientações desse Movimento Social para a formação técnico-profissional, cujos objetivos eram de escolarizar em função da demanda por mais níveis de escolarização e ao mesmo tempo profissionalizar visando o desenvolvimento dos assentamentos na área produtiva. Considerando que a maioria dos trabalhadores não tinha concluído a educação básica, o público para esses cursos deveriam ser jovens e adultos inseridos no trabalho, podendo assim atuar nos seus lotes e assentamentos e nas ações práticas dos cursos (CADERNOS do ITERRA, 2007).

Conforme Dalmagro,

os jovens representam para o MST um público estratégico, tanto para a constituição de militantes quanto para o desenvolvimento dos assentamentos, o que tem levado o Movimento a desenvolver políticas específicas para a juventude. O setor de educação, atuando nesta direção, tem pensado o ensino médio e a educação profissional visando basicamente duas perspectivas: formação para os jovens (em várias dimensões, e com destaque para a inserção no mundo do trabalho) e impulso para o projeto de assentamento do MST

---

<sup>95</sup> Entrevista concedida por representante da CPP a Thelmely Torres Rego em 21 de fevereiro de 2010.

(MST, 2006, apud DALMAGRO, 2010, p. 194-195).

Esses jovens, contudo, não seriam aqueles necessariamente com a idade correspondente ao ensino médio, mas jovens que, não tendo a oportunidade de concluir a educação básica e que permaneceram nos assentamentos envolvidos com a produção agrícola, pudessem assim se escolarizar e qualificar sua intervenção nessa área. Essa era também a intenção das lideranças do MST em Ribeirão Preto em relação ao Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia que, como vimos pelo depoimento de representante da CPP, não se concretizou.

Contudo, como os sujeitos que ingressaram no Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia não corresponderam às expectativas do MST em Ribeirão Preto, logo adaptações tiveram que ser feitas. O Movimento definiu novos critérios e metas. Se os critérios iniciais para o ingresso dos jovens no curso eram estar organicamente vinculados a um coletivo, já terem participado de algum curso de formação do Movimento e serem indicados pelo Movimento, e os jovens que se inscreveram para fazer o curso não os cumpriam, o Movimento, então, estabeleceu como novo critério apenas estar nos assentamentos e acampamentos da reforma agrária. Em relação às metas, se a expectativa era que o curso pudesse contribuir fazendo um contraponto ao agronegócio construindo um novo modelo de agricultura para os assentamentos, considerando a realidade, a meta passou a ser apenas que o curso se tornasse um espaço de formação de e para militantes<sup>96</sup>.

Além dessa primeira dificuldade, outras foram apontadas nas entrevistas:

Também, por não serem autônomos em relação ao lote enfrentam dificuldades com os pais e donos dos lotes. A relação é difícil no assentamento para o jovem ser aceito, uma vez que o conhecimento é passado de pai para filho<sup>97</sup>.

O curso de agroecologia foi pensado com metas muito além do que poderia fazer, do que aconteceu, de multiplicar nos assentamentos, mas

---

<sup>96</sup> Informações provenientes de entrevista concedida por liderança do Setor de Formação/Educação do MST de Ribeirão Preto/SP a Thelmely Torres Rego em 8 de junho de 2010.

<sup>97</sup> Entrevista concedida por representante da CPP a Thelmely Torres Rego em 21 de fevereiro de 2010.

eles não tinham liderança, não podiam dar respaldo, há resistência contra os jovens<sup>98</sup>.

Eles do assentamento têm dificuldade de dialogar, de entrar no debate, com nós jovens<sup>99</sup>.

Tirar um pensamento e recriar outro no produtor é difícil<sup>100</sup>.

Conforme o documento *Que educação profissional, para que trabalho e para que campo?*<sup>101</sup>, apesar dos cursos de educação profissional originarem-se de demandas concretas, avaliou-se que “muitos dos nossos estudantes não têm atuação em torno delas”, e isso se dá porque os jovens não têm experiência de trabalho na área técnica do curso e porque, embora as demandas efetivadas nos cursos sejam concretas, elas não garantem a atuação dos estudantes em torno delas, ou por não as terem como objetivo, ou por não estarem inseridos em estratégias que possibilitem, de fato, a vinculação ao trabalho (CADERNOS do ITERRA, 2007, p. 193).

Essa foi também a realidade do curso que pesquisamos. A maioria dos jovens com faixa etária equivalente ao ensino médio apresentou dificuldades de inserção no processo produtivo nos assentamentos, seja por não terem autonomia sobre os lotes, seja por trazerem o novo – a agroecologia –, que tende a confrontar a forma de produzir utilizada pelos adultos, ou, ainda, pela sua não vinculação com esse trabalho no próprio lote ou assentamento.

Ainda que no campo se comece a trabalhar cedo, essa situação não pode mais ser generalizada. Nossa pesquisa mostra um contexto em que os jovens não estão inseridos no trabalho agrícola, nem em seus lotes nem no assentamento. Menos da metade dos estudantes (48,49%) afirmaram trabalhar no próprio lote e alguns desses alunos ainda acumulam outros trabalhos fora do assentamento. 30,30% dos alunos trabalham em outros lugares e 21,21% afirmam não trabalhar em lugar nenhum (nem no próprio lote), conforme informaram os alunos nos questionários. Entretanto, esse contexto é predominante para os alunos

---

<sup>98</sup> Entrevista concedida por liderança do Setor de Formação/Educação do MST de Ribeirão Preto/SP a Thelmely Torres Rego em 8 de junho de 2010.

<sup>99</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 4 de outubro de 2010.

<sup>100</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 4 de outubro de 2010.

<sup>101</sup> Documento resultante do Seminário sobre Educação Profissional para as áreas de Reforma Agrária da Região Sul, realizado em Veranópolis/RS em maio de 2007.

do eixo metropolitano, pois 71% dos alunos que afirmam não trabalhar e 80% dos que não trabalham no próprio lote provêm desse eixo.

Alguns questionamentos podemos levantar a partir desses dados. Primeiro, vimos no capítulo 1 que 79% dos alunos do curso nasceram na cidade e 82% já moraram na cidade, o que pode significar uma menor afinidade ou relação deles com o campo e o trabalho agrícola. Segundo, os assentamentos do eixo metropolitano estão próximos ou mesmo inseridos nas cidades, o que tende a reforçar uma menor relação dos jovens com o campo e facilitar a inserção deles em outros trabalhos, contudo, 71% dos alunos que afirmam não trabalhar estão próximos aos centros urbanos. Considerando a necessidade de trabalho para a produção de suas vidas e de suas famílias, essa realidade nos mostra que esses jovens ou não têm qualificação suficiente para inserirem-se no mercado de trabalho ou não há, de fato, trabalho.

Pochmann (2007) analisando a economia brasileira a partir dos anos de 1990 com o fim do “ciclo de industrialização nacional” e a “implantação de um novo modelo econômico” (p. 42) constata um decréscimo da expansão da economia brasileira, resultando na redução do emprego assalariado e no aumento das ocupações autônomas, caracterizadas pela “precariedade, com baixos rendimentos, instabilidade ocupacional, altas jornadas de trabalho, alta rotatividade e ausência de mecanismos de proteção social e trabalhista” (p. 44). O autor identifica os jovens, sobretudo os da classe trabalhadora, como os mais atingidos por essa crise do trabalho (POCHMANN, 2004). Segundo o autor:

Diante das transformações atuais na economia brasileira, as alternativas ocupacionais do jovem estão distantes dos setores modernos da economia e associadas geralmente aos segmentos de baixa produtividade e à alta precariedade do posto de trabalho. [...] Hoje, os padrões ocupacionais dos jovens apontam para o agravamento do quadro de marginalização e desagregação social, produzidos pelas políticas macroeconômicas e reproduzidos pelo funcionamento desfavorável do mercado de trabalho (POCHMANN, 2007, p. 62).

Essa realidade se configura de duas formas. A primeira é aquela em que o jovem se insere em diversos trabalhos incertos e com as menores remunerações (POCHMANN, 2004; 2007), que não lhe confere carreira profissional e não resulta na possibilidade de um futuro

melhor, ficando assim “mais desassistido da ética do trabalho e vulnerável às lógicas extra mercado de trabalho” (POCHMANN, 2007, p. 44), situação agravada em função da relação direta que se estabelece entre a inserção no trabalho e a baixa escolaridade ou abandono da escola. A segunda forma em que essa realidade alcança o jovem é pelo desemprego. Pochmann mostra que a taxa oficial de desemprego juvenil no país apresenta tendência de elevação sistemática, e é maior que a taxa de desemprego total (POCHMANN, 2007). Esse fato é confirmado por nossa pesquisa. Vimos no capítulo 1 que os alunos, a despeito da dificuldade de produção da vida por suas famílias, ficavam mais em casa ou, às vezes, estavam inseridos em alguns trabalhos temporários, enquanto os pais assumiam a tarefa de buscar outros trabalhos para gerar ou complementar a renda. Essa situação do trabalho faz com que a passagem da adolescência para a vida adulta fique mais complexa, de tal forma que a juventude não pode mais ser classificada considerando apenas o critério etário, pois, conforme Pochmann, “a fase tipicamente transitória da juventude encontra-se identificada por uma determinação cultural no interior de cada sociedade, para além dos limites meramente fisiológicos” (2004, p. 220), daí o alongamento da fase juvenil apontada pelo autor.

Frigotto (2004b), considerando o capitalismo em sua fase atual, com suas contradições exacerbadas, aponta para o fato de que “a pobreza e a “exclusão” ou inclusão precarizada *jovializaram-se*” (p. 197). Além disso, esse autor mostra que “quanto mais regressivo e desigual o capitalismo realmente existente, mais ênfase se tem dado ao papel da educação, e uma educação marcada pelo viés economicista, fragmentário e tecnicista” (2005, p. 73), resultando na “pedagogia das competências e da empregabilidade” (2004b, p. 197).

Da mesma forma, Saviani (2008) mostra que a educação no Brasil a partir dos anos de 1990 incorporou a perspectiva neoliberal, impondo ao indivíduo a responsabilidade por sua formação e condições de empregabilidade. Parece-nos um tanto contraditório: quanto mais a educação, e não somente a pública, mas sobretudo esta, é desvalorizada, mais o discurso a valoriza como fundamental para inserção no mercado de trabalho. A teoria do capital humano, compreendendo a educação como aquela que deveria preparar os indivíduos para atuarem num mercado de trabalho em expansão e sedento por força de trabalho qualificada, assumiu, depois da crise de 1970, novo significado, cabendo a cada indivíduo, e não mais ao Estado, garantir sua capacidade de concorrer nesse mercado. “A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para

a competição pelos empregos disponíveis”, contudo, “na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo” (p. 430), o que também afirma Mészáros, apontando o desemprego como um “traço dominante” dessa fase do capitalismo (MÉSZÁROS, 2007, p. 145). A valorização da educação se justifica tão somente porque ela mesma passou a ser uma das indústrias mais lucrativas da atualidade. Ela é uma mercadoria a ser comprada continuamente.

Castro (2004) também aponta para a redução do assalariamento no Brasil e do aumento da informalidade, do desemprego e do subemprego, apontando em especial para o desemprego juvenil. Consta também a relação entre o aumento do desemprego e o aumento das exigências por educação a todo tempo, como se a desqualificação do trabalhador fosse a causa do problema do primeiro emprego, mostrando que embora a escolarização esteja aumentando, as taxas de desemprego não diminuem.

Tudo indica, portanto, que a explicação da desvalorização do trabalho e da escolarização requer ultrapassar a aparência enganosa da chamada divergência entre demanda e oferta de qualificações; requer penetrar no terreno mais compreensível das contradições sociais do trabalho e da educação do capitalismo realmente existente. Nesta perspectiva, a crise do sistema de escolarização deve ser entendida como um dos resultados e manifestações da grande transformação histórica em andamento, cujo epicentro é o trabalho produtor de mercadorias e cuja força motriz são as exigências da produção de valor excedente, nas novas condições sociais do capitalismo, sob comando financeiro, organização flexível da produção e competitividade total (CASTRO, 2004, p. 85).

Lideranças do MST também partilham dessa análise. Embora a formação para o trabalho se configure numa demanda concreta para a permanência do agricultor no campo e para a construção de um “projeto popular de desenvolvimento do campo”, essa formação não pode ser compreendida como a luta pelo trabalho, uma vez que não o garante mesmo, pois “esta é exatamente a falácia do pensamento neoliberal [...]

de que é a educação que pode resolver o problema da falta de trabalho (ou de empregos) e é inclusive capaz de superar desigualdades sociais” (CADERNOS do ITERRA, 2007, p. 193-194).

Castro (2004) destaca esse discurso que valoriza a educação ao mesmo tempo em que a desvaloriza e que esta, assim como o trabalho, também vive uma crise. Para Mészáros (2006) essa crise da educação se insere na crise estrutural global do capital, que vem a ser uma crise no próprio sistema da “interiorização capitalista” (p. 273; 275). Em função disso, conforme o autor, a educação formal também tem sido contestada, configurando-se num grande desafio para o capital, uma vez que atinge os processos de interiorização que têm predominado sobre a consciência dos indivíduos. É nessa contradição que Mészáros percebe uma oportunidade histórica e social para romper com a lógica do sistema capitalista, apontando para a necessidade de se elaborar planos estratégicos para uma educação que ultrapasse o sistema vigente (MÉSZÁROS, 2005).

Partindo, assim, dessa diretriz apontada por Mészáros e do fato de que a *valorização* da educação não se coloca em termos de qualidade, passamos a debater o segundo aspecto do Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia de Ribeirão Preto.

### **2.2.2. Expectativas, limites e possibilidades da formação técnico-profissional**

O Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia de Ribeirão Preto foi organizado conforme o método pedagógico da alternância<sup>102</sup>, realizado em 6 etapas, perfazendo um total de 2.244 horas de tempo escola e 956 horas de tempo comunidade, correspondendo a uma carga horária total de 3.200 horas<sup>103</sup>.

O tempo escola não compreende apenas o tempo em sala de aula. Para o MST “o espaço sala de aula não pode ser o único existente na escola”, o tempo escola é composto por outros tempos educativos que correspondem “a uma ação planejada da escola nas diversas dimensões

---

<sup>102</sup> A Pedagogia da Alternância tem sua origem na França em 1935 e foi trazida para o Brasil em 1969, a partir da organização de pequenos agricultores articulados em torno do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES), um movimento que atuava a favor da permanência do agricultor no campo (TRINDADE, 2010). O método pedagógico da alternância visa fortalecer a relação teoria/prática a partir da alternância de períodos de formação na escola, que é o chamado tempo escola, e períodos de práticas, experiências e pesquisas no ambiente de origem, que corresponde ao chamado tempo comunidade.

<sup>103</sup> Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394), a carga horária do ensino médio regular corresponde a 2.400 horas.

de que se compõe o ser humano” (DALMAGRO, 2010, p. 228). Compuseram também o tempo escola do Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia de Ribeirão Preto os seguintes tempos educativos: tempo aula<sup>104</sup>, tempo leitura<sup>105</sup>, tempo trabalho<sup>106</sup>, tempo oficina e seminário<sup>107</sup>, tempo reflexão escrita<sup>108</sup>, tempo cultura e lazer<sup>109</sup>, tempo núcleo de base<sup>110</sup>, tempo notícia<sup>111</sup>, tempo estudo independente<sup>112</sup> e tempo de pesquisa e investigação em agroecologia<sup>113</sup> (PROJETO do CURSO INTEGRADO MÉDIO TÉCNICO de AGROECOLOGIA, 2006).

No tempo escola e no tempo comunidade também deveriam ser considerados os momentos de militância no Movimento Social como parte desse processo formativo. Durante o tempo escola os alunos inseriram-se nessa militância participando das ações desenvolvidas pelos militantes que estavam no Centro de Formação em Ribeirão Preto. Trata-se da assimilação da própria Pedagogia do Movimento que diz:

Dizer que a luta social educa as pessoas significa afirmar que o ser humano se forma não apenas através de processos de conformação social, mas ao contrário, que há traços de sua humanidade, ou aprendizados humanos importantes, que se constroem nas atitudes de inconformismo e

---

<sup>104</sup> “Neste tempo a escolarização dos alunos abordará temas de caráter econômico, social, político-ideológico-organizativo, filosófico e técnico” (Projeto do Curso, 2006).

<sup>105</sup> “Corresponde ao tempo diário para as leituras e estudos dirigidos individuais” (Projeto do Curso, 2006).

<sup>106</sup> “Destinado para os alunos desenvolverem as habilidades e atenderem às demandas internas” (Projeto do Curso, 2006).

<sup>107</sup> “Tempo destinado ao aprendizado, desenvolvimento de habilidades específicas, capacitação técnica, debates, socialização da aprendizagem, palestras e avaliações das atividades realizadas neste tempo” (Projeto do Curso, 2006).

<sup>108</sup> “Destinado ao registro das vivências e experiências que cada aluno vai extrair do processo educativo do curso” (Projeto do Curso, 2006).

<sup>109</sup> “Corresponde à realização das atividades culturais, esportivas, teatrais, visitas de intercâmbios, músicas e cultura camponesa, entre outras” (Projeto do Curso, 2006).

<sup>110</sup> “Destinado às discussões e encaminhamentos gerais das turmas e do curso, sendo também um espaço de estudo e de debate para a auto-organização dos alunos e do processo organizativo das Escolas e Centro de Formação” (Projeto do Curso, 2006).

<sup>111</sup> “Destinado para acompanhar os noticiários através do rádio, televisão, jornais, revistas, etc., onde também serão realizadas reflexões críticas sobre as notícias, os fatos e os acontecimentos veiculados pela mídia” (Projeto do Curso, 2006).

<sup>112</sup> “Destinado ao desenvolvimento das atividades relacionadas a auto-organização pessoal e aos estudos individuais dos alunos” (Projeto do Curso, 2006).

<sup>113</sup> “Tem por finalidade contribuir para que os alunos possam exercitar a pesquisa e a investigação científica nas unidades de produção agroecológica pertencentes ao curso” (Projeto do Curso, 2006).

contestação social, e na busca da transformação do mundo (CALDART, 2006, p. 139).

Em relação à grade curricular, ainda que a orientação do Movimento ao pensar a organização do trabalho pedagógico seja de que a grade curricular deve ser organizada por áreas do conhecimento<sup>114</sup> (CALDART, 2010), segundo o documento *Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das Áreas de Reforma Agrária*<sup>115</sup>, a grade curricular do Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia em Ribeirão Preto foi organizada em disciplinas divididas entre as do ensino médio e as do ensino técnico.

**Tabela 1** – Carga horária do ensino médio (EM) e ensino técnico (ET) por etapa:

Etapa	EM	ET
	horas/aula	horas/aula
1	423	90
2	378	130
3	345	180
4	325	240
5	327	225
6	327	210
<b>Total</b>	<b>2.125</b>	<b>1.075</b>

**Fonte:** Adaptado por Thelmely Torres Rego a partir do Projeto do Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia em Ribeirão Preto.

<sup>114</sup> “As áreas que indicamos para composição do currículo do ensino médio (não prevendo aqui a integração específica com um curso técnico-profissional) são as seguintes, inspiradas nas próprias diretrizes curriculares já existentes: Linguagens (incluindo a expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, a comunicação em Língua Espanhola, a linguagem das Artes, da Literatura, da Informática e da Educação Física); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias” (MST, 2010, p. 223).

<sup>115</sup> Documento final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária realizado em Luziânia/GO em setembro de 2006.

**Tabela 2** – Etapas, disciplinas do ensino médio e ensino técnico e carga horária de cada disciplina nos tempos escola (TE) e comunidade (TC)

Etapas	Disciplinas Ensino Médio	Horas/aula		
		TE	TC	Total
1 a 6	Língua Portuguesa e Literatura	214	92	306
1 a 6	Matemática	242	102	344
1 a 6	Espanhol	126	54	180
1 a 6	Educação Física	102	48	150
1 a 6	Física	140	60	200
1 a 6	Química	168	72	240
1 a 3, 5	Biologia	140	60	200
1, 3, 5 e	História	98	42	140
1 a 6	Geografia	168	72	240
2 e 4	Artes	56	24	80
1	Informática	32	13	45
<b>Total</b>		<b>1.486</b>	<b>639</b>	<b>2.125</b>
Disciplinas ET		TE	TC	Total
1	Fundamentos de Agroecologia	32	13	45
1	Introdução à Economia	32	13	45
2	Educação e Ciência no Campo	42	18	60
2	Ação social coletiva	21	9	30
2	Ecologia agrícola e introdução às	28	12	40
3	Legislação	32	13	45
3	Metodologia de Pesquisa e Elaboração de	32	13	45
3	Desenho técnico e topografia	32	13	45
3	Agroindústria familiar rural	32	13	45
4	Economia e Sociologia Política da	42	18	60
4	Solos e os agroecossistemas	42	18	60
4	Agrobiodiversidade	21	9	30
4	Os animais nos agroecossistemas	32	13	45
4	Metodologia de Pesquisa e Elaboração de	32	13	45
5	Nutrição mineral de plantas	21	9	30
5	Práticas e sistemas agroecológicos de	42	18	60
5	Sistemas agroecológicos de produção animal	21	9	30

5	Construções rurais	32	13	45
5	Mecanização na pequena propriedade	42	18	60
6	Administração e Planejamento	42	18	60
6	Políticas Públicas, Planejamento e	32	13	45
6	Manejo ecológico de insetos-praga, doenças	32	13	45
6	Produção Regional	42	18	60
<b>Total</b>		<b>758</b>	<b>317</b>	<b>1.075</b>

**Fonte:** Adaptado por Thelmely Torres Rego a partir do Projeto do Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia em Ribeirão Preto.

Conforme o documento *Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das Áreas de Reforma Agrária*<sup>116</sup>, o ensino médio deve ser direcionado para a formação necessária aos jovens e não se restringir às demandas da realidade imediata (MST, 2010). Já as propostas para a educação profissional devem partir das demandas concretas dos assentamentos estendendo-se aos territórios em que estão inseridos (CADERNOS do ITERRA, 2007). O Curso incorporou essas duas formações, a de nível médio e a formação profissional, resultantes, como vimos, da necessidade de escolarização dos jovens e de desenvolver a produção nos assentamentos.

Em relação à formação profissional, ainda de acordo com o documento citado anteriormente, os cursos técnico-profissionais deveriam atender tanto as demandas imediatas dos processos produtivos dos assentamentos, quanto estabelecer estratégias também de longo prazo para o desenvolvimento dessas áreas (CALDART, 2010, p. 218). Considerando essa realidade, Mohr & Vendramini (2008) ressaltam que na tentativa de responder as demandas de hoje e ao mesmo tempo construir um projeto alternativo para o futuro, o MST tem estimulado a agroecologia, na forma cooperada e para a subsistência, e também buscado linhas de produção específicas para cada região considerando que elas precisam, hoje, de uma renda para a produção de suas vidas. A esses cursos técnico-profissionais ficou, no aspecto técnico, a tarefa de dosar uma formação para a produção da vida hoje e uma formação capaz de contribuir para o desenvolvimento de um modelo produtivo voltado para o futuro.

Nesses cursos técnico-profissionais soma-se à formação técnica a expectativa de uma sólida educação básica e também a formação

<sup>116</sup> Documento final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária realizado em Luziânia/GO em setembro de 2006.

política (CADERNOS do ITERRA, 2007). Todas essas formações distribuem-se pelas disciplinas, tanto no tempo escola quanto no tempo comunidade e também em outros tempos educativos, além daquelas que podem ser relacionadas às ações de militância.

Contudo, cada sujeito – alunos, educadores, lideranças do MST em Ribeirão Preto e representantes da CPP – envolvido com o Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia de Ribeirão Preto fez uma avaliação distinta sobre cada uma dessas formações. Para os alunos:

O ensino médio pesou mais pela carga horária dele. O curso técnico de agroecologia teria que ter mesmo só agroecologia, a carga do ensino médio atrapalhou a carga da agroecologia, faltou tempo e atenção para a parte técnica<sup>117</sup>.

O ensino médio atrapalhou um pouco. Tinha que estar na grade. Quase no final que fomos ver assentamentos, coisas alternativas, a parte prática foi mais no fim. Mas o ensino médio foi bom, a gente precisa de matemática, português também na agroecologia, um complementa o outro. Os educadores do Movimento e mesmo os que não eram fizeram dinâmicas que pensavam a parte técnica. Foi cansativo o curso. A gente não aproveita 100% a aula, tem que acordar cedo, é muita informação pra pouco tempo de aula<sup>118</sup>.

Avaliamos que a própria formação técnica ficou defasada no curso, em vários momentos, pela grade curricular apresentada pela UNICAMP, que não corresponde a nossa realidade. A formação política foi além da agroecologia<sup>119</sup>.

De fato, considerando a Tabela 1 observamos que a carga horária do ensino médio foi maior que a do ensino técnico e de acordo com a Tabela 2, inclusive no tempo comunidade. Ainda que a carga horária do ensino médio tenha diminuído gradativamente à medida que a carga horária do curso técnico tenha aumentado, mesmo assim, a deste último sempre esteve abaixo do ensino médio. Para representante do setor de

---

<sup>117</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 4 de outubro de 2010.

<sup>118</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 4 de outubro de 2010.

<sup>119</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 5 de outubro de 2010.

produção do MST no estado de São Paulo e também educador do curso, o conteúdo do ensino médio deveria mesmo ter prioridade:

Eu não lembro que ano começou a discussão do curso, porque São Paulo foi um dos estados mais recentes a ter PRONERA, ter cursos de agroecologia no ensino médio. Tinha dentro do Setor de Produção um companheiro [...], e ele discutia muito a agroecologia. [...], e ele dialogava bastante com o [representante do setor de produção do MST de São Paulo] na época. [...] Então, ficamos sabendo que já tinha uma discussão para a escola de Itapeva nessa perspectiva [...]. Logo a discussão integrou o Pontal. [...] Logo surgiu também a turma de Ribeirão. Nossa intenção era debater a agroecologia. Esse debate partiu de Ribeirão [...]. Por isso que hoje tem uma crítica que o projeto pedagógico do curso tem carga horária muito alta das matérias do ensino médio, porque pensávamos que o mais importante era ter o ensino médio de qualidade, para darmos condições para os jovens pensarem uma nova forma de produção. [...] queríamos que tivesse muita aula de biologia no curso, queríamos que os alunos tivessem base para pensar a agricultura<sup>120</sup>.

Contudo, a garantia de uma carga horária maior para o ensino médio não significou necessariamente o aprendizado desse conteúdo, considerando o depoimento de outro educador que apresentou sua preocupação em relação à defasagem que os alunos já traziam do ensino fundamental e à forma de trabalhar os conteúdos do ensino médio de acordo com essa realidade<sup>121</sup>.

Já para representantes da CPP, considerando que o público do curso não foi o esperado,

Dentro dessa conjuntura, o objetivo passou a ser de formação de base, e isso foi atingido. Nesse sentido a avaliação é positiva<sup>122</sup>

---

<sup>120</sup> Entrevista concedida por educador e liderança do MST do Setor de Produção a Thelmely Torres Rego em 31 de outubro de 2010.

<sup>121</sup> Fato observado durante a 1ª etapa do curso.

<sup>122</sup> Entrevista concedida por representante da CPP a Thelmely Torres Rego em 21 de fevereiro de 2010.

O documento *Que educação profissional, para que trabalho e para que campo?*<sup>123</sup> também constata que nesses cursos de educação profissional turmas estavam se formando “não mais para atender demandas já organizadas de formação técnico-profissional”, mas por uma demanda da juventude dos assentamentos por escolarização de nível médio e também por uma necessidade de formação de militantes para o próprio Movimento (CADERNOS do ITERRA, 2007, p. 192). Conseqüentemente, conforme o documento, essas turmas compostas por estudantes muito jovens apresentavam a necessidade de que fossem formados ainda “pelas lutas e pela inserção no Movimento” (CADERNOS do ITERRA, 2007, p. 192). Mas, conforme o depoimento de um educador do curso que pesquisamos:

Durante o curso também começou um debate bem equivocado. [...] Ribeirão ficou com cara mais política. Era entendida mais como a turma do político. [...] Os alunos não sabiam o que era o curso. Levamos que política não era só debater mais-valia, classe, mas também produção. A formação política da turma de Ribeirão, que era seu ponto forte, ficou uma formação política equivocada, sem profundidade. Durante 3 anos se falou sobre mais-valia e os meninos não aprenderam, seja pela idade, pela experiência, e porque essa formação não se dava vinculada à prática<sup>124</sup>.

As falas provenientes desses distintos sujeitos confirmam que os cursos de educação profissional buscam responder a muitas demandas simultaneamente, como a escolarização referente ao ensino médio, a educação profissional e a formação de militantes, como avaliam as lideranças do próprio MST, que concluem que o curso técnico tem sido o mais relativizado (CADERNOS do ITERRA, 2007). Considerando a dificuldade dos alunos para desenvolverem o trabalho com agroecologia no tempo comunidade, como vimos anteriormente, podemos concluir que essa formação foi a mais prejudicada.

---

<sup>123</sup> Documento resultante do Seminário sobre Educação Profissional para as áreas de Reforma Agrária da Região Sul, realizado em Veranópolis/RS em maio de 2007.

<sup>124</sup> Entrevista concedida por educador e liderança do MST do Setor de Produção a Thelmei Torres Rego em 31 de outubro de 2010.

Profissionalizar não é o foco da luta do MST por educação, “o que é realmente necessário é formar sujeitos capazes de ler criticamente a sua realidade e intervir nela” (CADERNOS do ITERRA, 2007, p. 194). Essa também é a compreensão dos representantes da CPP do curso de Ribeirão Preto:

Tem que compreender a luta, não é um curso individual para arranjar um emprego<sup>125</sup>.

No Brasil tem predominado uma perspectiva dual na educação, sobretudo no ensino médio, diferenciando a escola e seu conteúdo de acordo com a classe social. Conforme Ciavatta (2005) o dualismo “se enraíza no tecido social através de séculos de escravidão e de discriminação do trabalho manual” (p. 87). Esta autora destaca que em meados do século XX, quando o analfabetismo foi então colocado como um problema para as classes dirigentes, a educação universal passou a ser incorporada nas políticas públicas, distinguindo, no entanto, uma educação geral para essa classe dirigente e uma educação restrita à preparação para o trabalho para a classe trabalhadora. De fato, tratava-se de uma exigência do processo de industrialização capitalista e da conseqüente urbanização, por uma conformação do trabalhador ao processo produtivo, conformação esta que poderia ser adquirida pela escola.

Neves e Pronko (2008), a partir de uma pesquisa sobre mudanças na formação para o trabalho complexo no Brasil, destacam que o desenvolvimento da industrialização e da urbanização no início do século XX “impulsionou o surgimento e a expansão de uma escolarização de cunho tecnológico realizada nas escolas de nível médio, ao mesmo tempo em que se iniciavam os debates sobre o desenvolvimento institucional da formação técnico-profissional” (p. 36), incluindo a área agrícola. A universalização da educação, uma educação diferenciada conforme as classes sociais e quais áreas profissionais deveriam compor essas formações estavam diretamente relacionadas às necessidades do processo produtivo capitalista, conforme apontam também essas autoras.

Kuenzer (1999) faz um histórico sobre o desenvolvimento do ensino profissional no Brasil desde o início do século XX, mostrando que a educação no Brasil se explica pela dualidade estrutural, esta enquanto:

---

<sup>125</sup> Entrevista concedida por representante da CPP a Thelmely Torres Rego em 21 de fevereiro de 2010.

categoria explicativa da constituição do ensino profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um, para os que serão preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada (p. 90).

A educação rural no Brasil não foge a essa lógica. Gritti (2008), ao apresentar um histórico sobre a educação profissional rural, demarca-a também como aquela destinada aos trabalhadores do campo e diretamente relacionada aos interesses e necessidades do projeto de desenvolvimento capitalista para a agricultura.

Atendo-nos às últimas décadas, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) apresentam um histórico sobre a disputa de projetos para a educação profissional no Brasil a partir da redemocratização nos anos de 1980. Um desses projetos buscava romper com o dualismo:

A origem recente da idéia de integração entre formação geral e a educação profissional, no Brasil, está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública nos anos de 1980, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após e em consonância com os princípios de educação na Constituição de 1988 (CIAVATTA, 2005, P. 87).

O outro projeto buscava manter o dualismo em função das “alterações contemporâneas do processo de trabalho que realçavam a polivalência do trabalhador como ponto central, requerendo uma formação de caráter mais geral e abrangente” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 60). Segundo as autoras, a expressão “educação profissional” surgiu desse debate, sendo incluída na LDB e correspondendo à reforma da formação técnico-profissional do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1999), por intermédio do Decreto n. 2.208/97, que manteve o dualismo, assumindo o ideário pedagógico do mercado, proibindo a formação integral, regulamentando “formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional”. Apesar dessa diretriz manter a

equivalência entre ensino propedêutico e técnico<sup>126</sup>, reforçou o dualismo que “não estava mais na impossibilidade de ingressar no ensino superior, mas no plano dos valores e dos conteúdos da formação” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 34).

Segundo o histórico trazido por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), em 2004 o Decreto n. 2.208/97 foi revogado pelo Decreto n. 5.154/2004 durante o primeiro mandato do Governo Lula (2003-2007), em função da permanente luta daqueles que se opunham à perspectiva dual de educação no ensino médio, e propunham para este uma educação unitária. A concepção de educação unitária, que valoriza o ensino médio como parte da educação básica, consiste de “um método de pensar e de compreender as determinações da vida social e produtiva”, articulando trabalho, ciência e cultura. O trabalho, “não como mera adaptação à organização produtiva, mas como princípio educativo no sentido da politecnicidade ou da educação tecnológica”; a ciência como aquela que apresenta os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, fundamentando, assim, as técnicas; e a cultura como “síntese da formação geral e da formação específica por meio das diferentes formas de criação existentes na sociedade, com seus símbolos, representações e significados” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004, p. 21). Frigotto, nesse sentido, ressalva que o ensino médio, enquanto educação básica:

não pode estar definido por uma vinculação imediata e pragmática, nem com o “mercado de trabalho”, nem com o “treinamento” para o vestibular. Aqui reside um ponto central para recuperar seu sentido de educação básica que faculte aos jovens as bases dos conhecimentos que lhes permitam analisar e compreender o mundo da natureza, das coisas e o mundo humano/social, político, cultural, estético e artístico (2004, p. 58).

Em relação à formação para o trabalho, para lideranças do MST, conforme o documento *Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das Áreas de Reforma Agrária*<sup>127</sup>, a formação dos jovens para o trabalho também deve incorporar essa perspectiva de

---

<sup>126</sup> A legislação educacional em 1961, através da Lei 4.024, reconheceu o ensino profissional como parte do ensino regular e sua equivalência com o ensino propedêutico, possibilitando o prosseguimento dos estudos, isto é, a entrada no ensino superior (KUENZER, 1999).

<sup>127</sup> Documento final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária realizado em Luziânia/GO em setembro de 2006.

educação unitária e integral, como um elemento da educação básica, em que o trabalho é o “princípio educativo” vinculado a uma “formação geral sólida e ampla”, fundamentado numa educação tecnológica ou politécnica (MST, 2010, p. 217).

A perspectiva teórica que fundamenta o MST e também esses autores que se colocam em oposição ao dualismo estrutural na educação provém da relação entre trabalho e educação marxista:

Por educação entendemos três coisas:

Primeiramente: educação mental.

Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios.

Um curso gradual e progressivo de instrução mental, gímnica e tecnológica deve corresponder à classificação dos trabalhadores jovens. Os custos das escolas tecnológicas deveriam ser em parte pagos pela venda dos seus produtos.

A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e médias (MARX, [1866] 1983, p. 84).

Manacorda, analisando a pedagogia marxiana a partir de alguns textos desse autor e também de Engels<sup>128</sup>, compreende a relação entre trabalho e educação em Marx como:

[...] parte de um processo de recuperação da integralidade do homem comprometida pela divisão do trabalho e da sociedade, mas cujo próprio desenvolvimento das forças produtivas, que são forças materiais e intelectuais, domínio do homem sobre a natureza, permite, até exige, a restituição (MANACORDA, 1991, p. 66).

---

<sup>128</sup> Os Princípios do Comunismo (ENGELS, 1847), Manifesto do Partido Comunista (MARX, 1847), As Instruções para os delegados do comitê provisório londrino do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores (MARX, 1866), O Capital: Crítica da Economia Política (MARX, 1867), Crítica ao Programa de Gotha (MARX, 1875).

Conforme Manacorda (1991), essa relação não é original de Marx. Pedagogos e reformadores sociais já a praticavam, estando inclusive presente nas fábricas. Marx concordou com Owen, um socialista utópico, que do sistema fabril:

brotou o germe da educação do futuro que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos (MARX, [1867] 1989, p. 554).

Essa relação entre trabalho e educação é necessária ao capital desde seus primórdios. A luta pela escola universal e laica foi reivindicada por utopistas, reformadores, iluministas e revolucionários do século XVIII, mas a consolidação dessa escola e as mudanças que sofreu se deram, sobretudo, pela necessidade dos processos produtivos. Para atender às novas necessidades da moderna produção da fábrica, o problema da instrução das massas operárias foi imposto (MANACORDA, 1989).

As escolas politécnicas e agrônômicas são fatores desse processo de transformação, que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna; constituem também fatores desta metamorfose as escolas de ensino profissional onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica (MARX, [1867] 1989, p. 559).

Voltando-nos para nossa pesquisa, indagamos em um dos questionários com quais disciplinas os alunos tinham mais afinidades: 42,43% dos alunos responderam que tinham afinidade com as disciplinas da área técnica (desses alunos 43% citaram ter afinidade também com alguma disciplina do currículo do ensino médio); 21,22% citaram as disciplinas da área técnica associadas às *disciplinas*

*políticas*<sup>129</sup>, como sociologia e economia política; 6,06% citaram apenas essas *disciplinas políticas*; 12,13% citaram as disciplinas do currículo do ensino médio; os outros alunos ou não responderam ou informaram ter afinidade com todas ou com nenhuma disciplina (18,17%). Eis algumas justificativas apresentadas pelos alunos para as disciplinas escolhidas: “fundamentais para a formação técnica e política”; “porque vem da área do campo agrícola”; “tenho interesse em aprender e ajudar no assentamento”; “muito importante por sermos criticados e discriminados, então temos que entender sobre as lutas de classes”; “entender a luta de classe”; “gosto de debater as contradições do sistema em que vivemos”; “não gosto do meio de ensino convencional”; “mais fáceis de aprender e colocar em prática”.

Em relação às disciplinas com as quais não tinham afinidade, 48,49% citaram a Língua Portuguesa e poucos alunos associaram a outras disciplinas do que chamam de *ensino convencional*<sup>130</sup>; 9,09% citaram de forma generalizada as disciplinas do ensino fundamental e ensino médio ou do *ensino convencional*; 15,15% citaram disciplinas específicas do currículo do ensino médio; 24,24% não responderam e 3,03% afirmaram não ter afinidade com nenhuma disciplina do curso. Algumas razões apresentadas por esses alunos em relação às disciplinas escolhidas foram: “não vejo o porquê de estudar o jeito de falar ou de escrever, mais o de falar, pois isso é uma cultura”; “porque quero trabalhar só com a classe trabalhadora”; “vim cursar um curso para ter mais conhecimento político, e nesse curso aulas técnicas são fundamentais”; “não gosto do ensino convencional”; “são muito complicadas”; “é mais chato e complexo”.

Para os alunos, o *ensino médio convencional do Estado*<sup>131</sup> atrapalha a parte técnica, que é alternativa e que corresponde à proposta do MST. Já vimos essa compreensão também em um depoimento apresentado anteriormente, em que um aluno afirma que a grade curricular da UNICAMP atrapalhou a parte técnica do curso. Primeiro, temos que olhar para essas respostas considerando que esses jovens têm 17 e 18 anos e podem apresentar certa imaturidade em suas respostas e, segundo, temos que considerar que a defasagem educacional que trouxeram do ensino fundamental só os poderia desanimar diante da dificuldade de encarar o ensino médio sem ter base para isso.

---

<sup>129</sup> Identificação dos alunos.

<sup>130</sup> Identificação dos alunos.

<sup>131</sup> Identificação dos alunos.

Contudo, se essa situação é grave, também é grave o não reconhecimento de que o conteúdo do ensino médio, ou melhor, da educação básica, é resultado do conhecimento produzido pela humanidade, de que ele não é do Estado e que também é importante para o avanço da classe trabalhadora. De acordo com depoimento de um educador, a formação política trabalhou mais-valia, mas considerando a luta do MST por educação e escola, por que não trabalhou a apropriação do conhecimento pelo capital?

A ciência corresponde a segunda grande apropriação do capital, depois do trabalho, conforme Braverman (1987). Através da ciência e da tecnologia, a indústria moderna desvelou o processo de produção, correspondendo, no século XIX, à maior força produtiva na fábrica. Se no século XVIII ainda era uma inovação espontânea, suscitada indiretamente pelos processos sociais de produção, na segunda metade do século XIX já era propriedade capitalista:

O contraste entre ciência como uma propriedade social generalizada ocasional na produção e ciência como propriedade capitalista no pleno centro da produção é o contraste entre a Revolução Industrial, que ocupou a metade do século XVIII e o primeiro terço do século XIX, e a revolução técnico-científica que começou nas últimas décadas do século XIX e que prossegue ainda (BRAVERMAN, 1987, p. 138).

Assim como a ciência é fundamental para o desenvolvimento das forças produtivas, também é fundamental para o avanço da classe trabalhadora, enquanto possibilidade de emancipação do trabalho, de acordo com a síntese que Manacorda faz a partir de Marx:

A propriedade privada dos meios coletivos de produção, que é apropriação de trabalho alheio, tem significado, também, apropriação privada da ciência e sua separação do trabalho [...]. Torna inevitável a recuperação de uma identidade entre ciência e trabalho; e tal recuperação não pode realizar-se a não ser como reapropriação da ciência por parte de todos os indivíduos no processo coletivo da produção moderna, do moderno domínio do homem sobre a natureza (MANACORDA, 1991, p. 63-64).

Diante disso,

[...] a escola não pode deixar de se configurar a não ser como processo educativo em que coincidem a ciência e o trabalho; uma ciência não meramente especulativa, mas operativa, porque, sendo operativa, reflete a essência do homem, sua capacidade de domínio sobre a natureza; um trabalho não destinado a adquirir habilidades parciais do tipo artesanal, porém o mais articulado possível, pelo menos em perspectiva, à tecnologia da fábrica, a mais moderna forma de produção (MANACORDA, 1991, p. 65).

Apesar dos depoimentos provenientes da pesquisa de campo, não se pode inferir que para o MST a educação básica não seja fundamental, muito pelo contrário, conforme mostram os documentos produzidos por esse Movimento Social que já apresentamos e mesmo a grade curricular do Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia de Ribeirão Preto. Segundo o documento *Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das Áreas de Reforma Agrária*<sup>132</sup>, para dirigentes do MST, a educação básica de nível médio para os jovens deve ser mesmo “básica” buscando atender de forma “simultânea, articulada e equilibrada” as necessidades de uma formação integral e de preparação para intervir na realidade de cada um e em diversos aspectos, como na produção, na geração de renda, nos aspectos culturais do assentamento ou políticos da militância (MST, 2010, p. 217). De modo geral, a educação para o MST tem essa amplitude, e a escola:

ajuda a constituir esta base quando consegue vincular os processos de apropriação e produção do conhecimento próprios da educação escolar às questões da “vida real”, ou seja, do mundo do trabalho, da cultura, da participação política, da convivência interpessoal e, no caso particular dos nossos jovens, também da luta social específica de que são herdeiros e/ou já fazem parte (MST, 2010, p. 216).

---

<sup>132</sup> Documento final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária realizado em Luziânia/GO em setembro de 2006.

Entretanto, para pesquisadores da educação no MST tem havido uma fragilização dos conteúdos nos processos formativos organizados por esse Movimento Social. Dalmagro (2010) associa essa fragilização a uma valorização da forma. Para a autora, a alternância e os tempos educativos, entre outros métodos, se inserem no MST na busca por fazer uma escola diferente da escola burguesa não apenas em relação aos conteúdos, mas também em relação à forma como o processo pedagógico é organizado, partindo do pressuposto de que *a forma também forma*. Mas, embora essas ações sejam positivas, uma vez que apontam para outra perspectiva de educação e de escola em oposição à escola burguesa, essa “maneira como se entende e é realizada a aproximação da escola à comunidade e ao MST, os tempos educativos, o trabalho na escola, a avaliação, acabam por levar, contraditoriamente, à fragilização do acesso ao conhecimento acumulado” (p. 246).

Para Freitas (2009) esse discurso tende a ser conteudista porque a “escola capitalista procura restringir-se aos conteúdos e a alguma “prática teórica” (p. 78), e não adianta “tornar o conteúdo da escola burguesa crítico, porque o “conteúdo” da escola não se esgota no conteúdo escolar da sala de aula. Há um conteúdo na forma como a escola se organiza” (p. 79).

Nada contra o acesso das classes trabalhadoras camponesas e urbanas aos conteúdos, mas a forma escolar capitalista não surgiu, como diria Marx, de um raio caído do céu. Esta visão fortalece uma compreensão da escola atrelada apenas à sua função cognitiva na sociedade capitalista, esquecendo-se de que a escola ensina em todos os seus aspectos, não só na sala de aula, mas nos corredores, no recreio e, principalmente, pelas relações sociais que reproduz em seu interior (FREITAS, 2009, p. 76-77).

Entretanto, Vendramini (2010), ao analisar experiências educacionais e escolares no campo, assinala que “temos que atuar a partir das possibilidades que temos e do que podemos criar/superar” (p. 132). A autora, considerando que a escola mesmo em sua defasagem e incapacidade de responder aos desafios desse momento histórico, “constitui-se numa necessidade social (e não natural)” de todos os “filhos dos trabalhadores do campo (e também da cidade)” que “têm a escola como único espaço de socialização do conhecimento sistematizado”, e conclui que “precisamos de escolas que não percam de

vista aquilo que é essencial, a democratização do conhecimento” (p. 132).

Alguns autores partilham dessa análise, ampliando esse debate para além da educação no MST e no campo, e apontam para a necessidade de valorizar esse conhecimento produzido historicamente pela humanidade. Frigotto (2004a), ao analisar a construção do conhecimento científico na atualidade, considera que “as perspectivas pós-modernas, com sua cultura relativista (não relativa), presentista e particularista, podem constituir um convite à banalização do conhecimento e ao apelo ao senso comum e ao experimentalismo” (p. 61). Conforme o autor, a construção do conhecimento científico deve contribuir para que os sujeitos compreendam a natureza e a sociedade, para o bem comum, e que esse trabalho é “complexo e exige disciplina, organização, continuidade e persistência”, e que por estarmos numa sociedade de classe, a construção desse conhecimento não é neutra, assim, compreende que “os jovens provenientes das classes populares – a imensa maioria, portanto, que frequenta a escola pública diurna ou noturna – é que pagam um preço maior com a banalização do processo de construção do conhecimento” (2004a, p. 61). Ramos (2004) destaca a necessidade de “garantir o direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia” (p. 41). Também Saviani reflete que:

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais (1984, p. 36).

O Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia de Ribeirão Preto foi concebido buscando relacionar conteúdo e forma numa perspectiva para além da escola burguesa. Todavia, de acordo com as entrevistas que realizamos, o conteúdo (ensino básico, técnico e formação política), ainda que com uma carga horária maior que a do ensino médio regular, planejado para ser desenvolvido no tempo escola em seus vários tempos educativos e no tempo comunidade, foi fragilizado. Houve um desequilíbrio entre conteúdo e tempo disponível para desenvolvê-lo, mas não se trata apenas de tempo, estamos falando

de um tempo hábil para corresponder às expectativas dessa formação buscando superar os limites impostos pela realidade.

Um desses limites correspondeu à defasagem de conteúdo que os alunos traziam do ensino fundamental. O dilema está posto: recuperar o conteúdo do ensino fundamental durante o ensino médio e, conseqüentemente, não trabalhar o conteúdo desse nível de ensino; ou seguir com a formação do ensino médio, o que implicaria na dificuldade de aprendizagem dos conteúdos vinculados a um conhecimento anterior. Diante desse dilema, os dirigentes do MST têm assimilado a própria diretriz do capital, educação a todo tempo, com uma formação aligeirada, precária e com a conseqüente desvalorização de conteúdo para a classe trabalhadora.

Outra limitação se deu em relação ao conteúdo do ensino técnico, uma vez que os alunos em sua maioria não conseguiram se inserir nos assentamentos e desenvolver o trabalho com agroecologia no tempo comunidade, e não como mera execução do aprendizado técnico, mas aproximando-se da relação entre trabalho e educação fundamentada em Marx. Diante dos limites, a formação técnica correspondeu àquilo que Freitas afirmou sobre a escola capitalista com sua “prática teórica” (2009, p. 78).

Reconhecemos também que existem outros limites para que o MST, de maneira geral, realize suas propostas educacionais plenamente, limites que vão desde as condições de infraestrutura física quanto pedagógica, da formação e disponibilidade de educadores, da limitação dos recursos financeiros, etc.

Por fim, apontamos duas perspectivas de atuação, considerando a formação técnico-profissional. Primeiro, partimos da compreensão que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) têm sobre o Decreto n. 5.154/2004 que possibilitou a constituição do ensino médio integrado:

o ensino médio integrado como uma proposta de “travessia” imposta pela realidade de milhares de jovens que têm direito ao ensino médio pleno e, ao mesmo tempo, necessitam se situar no sistema produtivo. Por isso, o ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde com ele porque a conjuntura da realidade atual assim não o permite. Não obstante, por buscar conter os elementos de uma educação politécnica, contém também os germens de sua

construção. Por isso, a luta de concepção e de condições materiais objetivas é para afirmá-lo na direção da escola unitária e politécnica, e não no dualismo, fragmentação e aligeiramento do ensino médio e da educação profissional para os jovens trabalhadores (p. 15).

Entendemos que se trata da luta para constituir a proposta de educação de base marxista, sobre a qual esses educadores se fundamentam e vêm lutando desde os anos de 1980, mesmo que não possa se concretizar nesta forma social e que encontre muitos limites por estar atrelada ao Estado capitalista. Não vemos nessa contradição um equívoco, pois até mesmo o MST, na tentativa de construir o novo, tem ampliado desde os anos 2000 a quantidade de cursos que organiza via PRONERA, uma política desse mesmo Estado capitalista que impõe restrições a essas formações.

Mészáros (2006) afirma que o sistema educacional de uma sociedade tem a função de contribuir para a produção e a reprodução de seus valores, não podendo a educação formal ser uma estratégia de modificação. Para o autor, a educação formal não poderia contribuir para tal objetivo, uma vez que o sistema educacional vigente serve à forma social vigente produzindo “conformidade ou consenso” (MÉSZÁROS, 2005, p. 45), além do fato de não se relacionar com a “nossa própria vida”, não podendo, portanto, realizar suas “aspirações emancipadoras” (p. 59). Contudo, Mészáros vislumbra uma possibilidade da educação formal contribuir com esse processo:

se os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo (2005, p. 59).

Uma segunda perspectiva de atuação é aquela que considera os limites impostos pela realidade, priorizando um aspecto do processo formativo desde que com demasiada qualidade. Suchodolski (2002) ao discutir o ensino politécnico critica sua instrução em detrimento da formação social que, para o autor, deve ser colocada no primeiro plano das preocupações referentes aos programas educacionais. Para ele, o

ensino politécnico, sozinho, não pode dar resultados satisfatórios. Portanto, se na realidade atual tem sido inviável trabalhar todos os conteúdos nos cursos técnico-profissionais, pensamos que a formação geral tem que ser priorizada, porque os jovens da classe trabalhadora precisam acessar o conhecimento produzido historicamente pela humanidade, ainda que conformado à escola burguesa. A apropriação desse conhecimento tanto contribui para o avanço da classe trabalhadora, como responde àquilo que é exigido hoje para a produção da vida desses jovens.

Em síntese, aqueles que se colocam como força em luta em oposição ao capital, como o MST, encontram muitos desafios frente à realidade do campo. Também, seja qual for a ação que venham a propor, de ensaiar o novo ou de qualificar um elemento necessário ao avanço da classe trabalhadora na superação do que está posto, os limites são impostos. O que não se pode perder de vista é que a contradição que persiste é entre capital e trabalho, e que o capital tem se colocado em todos os espaços, sob todas as formas, e cooptado não apenas os sujeitos, mas também as possibilidades, as *alternativas*.

É sob essa perspectiva que propomos o debate do capítulo 3, uma formação técnico-profissional em agroecologia, buscando responder nossas questões: *o que é preciso aprender para se viver hoje? E o que é preciso aprender para a transformação dessa realidade?*



## CAPÍTULO 3

### FORMAÇÃO EM AGROECOLOGIA NO MST

Neste capítulo procuramos compreender como a agroecologia foi incorporada pelo MST e qual perspectiva teórica a fundamenta. Num segundo momento, com base na pesquisa de campo, abordamos a formação em agroecologia articulada à relação entre trabalho e educação. Por fim, refletimos sobre os limites e as possibilidades da agroecologia como alternativa para a produção nos assentamentos e objeto de estudo de processos educativos e para a transformação social.

#### 3.1. A AGROECOLOGIA NO MST

O Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia objetivava tanto propiciar o acesso à escolarização quanto contribuir para a construção de um novo modelo de agricultura para o campo. Em relação a esse segundo objetivo o Curso apresentou como justificativa o desequilíbrio ambiental e a necessidade de conciliar a melhoria de renda das famílias e de suas organizações sociais através do aumento da produtividade com a sustentabilidade ambiental dos sistemas de produção. Conforme o Projeto do Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia (2006), esse novo modelo de produção agrícola deveria divergir daquele proveniente da Revolução Verde e de sua modernização agrícola que:

trouxe consigo uma série de conseqüências negativas, o avanço tecnológico empregado na agricultura hoje simplificou e distanciou a produção de alimentos das bases e conhecimentos ecológicos que os mantiveram sustentáveis durante milênios. Como resultado da industrialização da agricultura obteve: recursos naturais esgotados e degradados, solos erodidos e águas contaminadas, redução drástica da biodiversidade, eliminação e desvalorização dos conhecimentos locais, intoxicações por agrotóxicos, intensificação da concentração de terras e renda e o êxodo rural que tornou inúmeras famílias em sem-terras.

Ainda de acordo com o Projeto do Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia (2006), esse modelo “baseado na monocultura, na baixa diversidade genética e no uso intensivo de produtos químicos”, responsável por “desequilíbrios econômicos, sociais e ecológicos”, precisava ser substituído por um “novo modelo de agricultura, voltado para sistemas de produção sustentáveis”, capazes de manter as características dos agroecossistemas e de reconstruir o “equilíbrio ambiental, social, cultural e econômico” do campo e dos “povos” que “resistem” e buscam “condições de vida” nesse campo. A agroecologia foi assim entendida como aquela que forneceria as bases para esse novo modelo e o profissional técnico em agroecologia deveria corresponder ao profissional que:

realiza atividades de educação e extensão no campo, orientando diretamente pequenos produtores. Estes profissionais conhecem, analisam, planejam e executam projetos agropecuários em suas diversas etapas e atividades. Auxiliam na promoção da organização, da educação e da capacitação rural. Desenvolvem tecnologias adaptadas à produção agroecológica. Esse profissional precisa ainda ter um perfil construído a partir das seguintes dimensões: da formação humana, da orientação, da prática, da coordenação e acompanhamento e do saber fazer.

A base teórica que fundamentou o MST nessa proposta de agroecologia como diretriz para a produção nos assentamentos é a mesma que encontramos no Projeto do Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia (2006), detalhada na *bibliografia sugerida para base técnica*, dividida em 5 eixos:

Introdução da agroecologia<sup>133</sup>; Bases metodológicas da agroecologia<sup>134</sup>; Produção agroecológica<sup>135</sup>; Tecnologias de suporte<sup>136</sup>; Gestão e planejamento<sup>137</sup>.

---

<sup>133</sup> Subdividido em Fundamentos da Agroecologia, Introdução à Teoria Econômica, Economia Política da Agricultura, Ecologia Agrícola e Introdução às Agriculturas de Base Ecológica, Políticas Públicas, Planejamento e Desenvolvimento Rural Sustentável.

<sup>134</sup> Subdividido em Ação Social Coletiva, Educação do Campo e Metodologia de Pesquisa e Elaboração de Projeto.

<sup>135</sup> Subdividido em Solos e os Agroecossistemas, Nutrição Mineral de Plantas, Manejo Ecológico de Insetos-Pragas, Doenças e Plantas Espontâneas, Agrobiodiversidade, Práticas e Sistemas Agroecológicos de Produção Vegetal, Os Animais nos Agroecossistemas, Sistemas Agroecológicos de Produção Animal e Produção Regional.

Nos três primeiros eixos encontramos como referencial teórico, entre outros, o autor Miguel Altieri e o livro por ele organizado *Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável*<sup>138</sup>. Para esse autor a agroecologia é definida como “uma nova e dinâmica ciência”, integrando “princípios agronômicos, ecológicos e socioeconômicos”, tendo os “agroecossistemas como unidade de estudo”, considerando o “conhecimento e a técnica dos agricultores” para “desenvolver agroecossistemas com uma dependência mínima de insumos agroquímicos e energéticos externos”, tendo por objetivo maior estudar e tratar ecossistemas quer produtivo quer para preservação ambiental, desde que “culturalmente sensíveis, socialmente justos, economicamente viáveis” (ALTIERI, 2008, p. 21; 23). Há para Altieri uma relação direta entre a agroecologia e a busca por um projeto de desenvolvimento capaz de superar a “crise agrícola-ambiental e a miséria rural”:

Novos agroecossistemas sustentáveis não podem ser implementados sem uma mudança nos determinantes socioeconômicos que governam o que é produzido, como é produzido e para quem é produzido. Para serem eficazes, as estratégias de desenvolvimento devem incorporar não somente dimensões tecnológicas, mas também questões sociais e econômicas (ALTIERI, 2008, p. 21).

A agroecologia, contudo, não é novidade, apenas ressurgiu na década de 1970, conforme demonstra Hecht (1999), uma das autoras do livro organizado por Altieri:

El uso contemporáneo del término agroecología data de los años 70, pero la ciencia y la práctica de la agroecología son tan antiguos como los orígenes de la agricultura. A medida que los investigadores exploran las agriculturas indígenas, las que son reliquias modificadas de formas agronómicas más antiguas, se hace más notorio que muchos sistemas agrícolas desarrollados a nivel local, incorporan rutinariamente mecanismos

---

<sup>136</sup> Subdividido em Informática, Desenho Técnico e Topografia, Construções Rurais, Agroindústria Familiar Rural e Mecanização na Pequena Propriedade.

<sup>137</sup> Subdividido em Administração e Planejamento, Legislação e Segurança no Trabalho.

<sup>138</sup> Publicado originalmente nos Estados Unidos da América em 1983.

para acomodar los cultivos a las variables del medio ambiente natural, y para protegerlos de la depredación y la competencia. Estos mecanismos utilizan insumos renovables existentes en las regiones, así como los rasgos ecológicos y estructurales propios de los campos, los barbechos y la vegetación circundante. En estas condiciones la agricultura involucra la administración de otros recursos además del cultivo propio. Estos sistemas de producción fueron desarrollados para disminuir riesgos ambientales y económicos y mantienen la base productiva de la agricultura a través del tiempo (1999, p. 15).

Essa compreensão sobre a agroecologia pode ser vista em alguns depoimentos dos alunos do Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia, como aquele que trazemos a seguir:

É um resgate técnico e sintetizado do que acontecia antes da Revolução Verde, como os produtores produziam antes<sup>139</sup>.

Conforme Hecht (1999), o ressurgimento da agroecologia na década de 1970 está relacionado aos impactos causados pela Revolução Verde, sobretudo pela contaminação dos recursos naturais. Esse modelo de modernização da agricultura, a despeito de justificar-se pela necessidade de acabar com a pobreza e a fome no mundo, passou a ser questionado e compreendido como insustentável por fundamentar-se apenas na produção e na produtividade. Segundo a autora, num primeiro momento o Movimento Ambientalista deu suporte a essa crítica, mas depois, principalmente pela associação da agronomia, da ecologia e das ciências sociais, a agroecologia, enquanto ciência interdisciplinar ganhou corpo. As análises a partir de uma ciência interdisciplinar, incorporando críticas ecológicas, tecnológicas e sociais, levaram à conclusão de que era preciso construir outras estratégias de desenvolvimento rural (HECHT, 1999).

No Brasil, a evolução do pensamento agroecológico parte também de uma crítica a esse modelo de desenvolvimento, imposto ao campo nos anos de 1960 e 1970 mediante a importação dos pacotes tecnológicos sob o discurso da modernização do campo. Não se tratava, todavia, apenas da defesa por essa modernização, mas de uma exigência

---

<sup>139</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 4 de outubro de 2010.

do capital internacional a fim de equilibrar as balanças comerciais em função da crise do sistema capitalista dos anos de 1960 e 1970. Considerando a posição do Brasil na divisão internacional do trabalho, as medidas foram adotadas e resultaram não apenas no aumento da dívida externa do país e de sua dependência aos países capitalistas centrais, mas na dependência dos agricultores aos pacotes tecnológicos, no seu conseqüente endividamento, perda das terras e migração para as cidades. Em função desse contexto no campo brasileiro, somado ao final da ditadura militar e às muitas manifestações sociais na década de 1980, o debate sobre outro modelo para o campo, em especial para os pequenos agricultores, foi intensificado. Inicialmente esteve sob o enfoque das tecnologias alternativas que, segundo Luzzi (2007) ao pesquisar a história do debate agroecológico no Brasil, significava a possibilidade de desenvolver tecnologias a partir da realidade dos pequenos agricultores, favorecendo a permanência deles em suas terras em melhores condições econômicas e sociais.

O debate sobre as tecnologias alternativas no Brasil iniciou por intermédio de alguns profissionais, na sua maioria das ciências agrárias, com o apoio da Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT), que intencionavam contribuir com os agricultores de um assentamento rural no Rio de Janeiro, sobretudo na organização e comercialização da produção. Em 1981, essa pequena equipe constituiu um projeto, o Projeto Tecnologias Alternativas (PTA), vinculado à FASE, com o objetivo de pesquisar tecnologias alternativas àquelas provenientes da Revolução Verde (LUZZI, 2007). Conforme Canavesi (2011), Luzzi (2007) e Correa (2007) esse movimento da agricultura alternativa, tendo a FASE como instituição pioneira e especificamente por intermédio do PTA/FASE, constituiu a base do debate e do movimento agroecológico no Brasil<sup>140</sup>. Em 1989, o PTA/FASE traduziu e publicou o livro *Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa* organizado por Miguel Altieri e realizou um curso com o próprio autor para representantes de organizações não-governamentais (ONGs).

No final da década de 1980, com o aumento de projetos e associações voltadas para esse trabalho, o PTA/FASE foi desvinculado da FASE e a Rede de Programas em Tecnologias Alternativas (Rede

---

<sup>140</sup> Conforme Luzzi (2007), o PTA/FASE não correspondeu à única instituição/projeto que desde os anos de 1980 atuava nessa perspectiva. A autora mostra as divergências e disputas entre concepções e liderança desse movimento no Brasil. Contudo, o PTA/FASE e posteriormente a Rede PTA, foram dos mais ativos e constantes grupos no debate, liderança e disseminação da agroecologia no Brasil.

PTA) foi constituída tendo como principal desafio e ação a identificação, articulação, sistematização e difusão das tecnologias alternativas produzidas pelos agricultores familiares a partir de sua realidade (CORREA, 2007; LUZZI, 2007). A partir de 1990 o conceito agroecologia incorporou e ampliou o de tecnologias alternativas e muitas ONGs vincularam-se à Rede PTA, perfazendo em 1998 um total de 27 ONGs associadas. Também outras instituições foram fundadas em todas as regiões do país e os movimentos sociais do campo, sindicatos rurais e instâncias do Estado incorporaram o debate da agroecologia (LUZZI, 2007). Para os agricultores, a agroecologia foi difundida pelas ONGs mediante processos de formação, tanto em aspectos técnicos quanto políticos, compostos por debates nas reuniões das associações de agricultores, cursos, oficinas, dias de campo, visitas técnicas, pela constituição de Centros de Tecnologias Alternativas (CTA)<sup>141</sup>, produção de materiais didáticos e de formação, como cartilhas, folhetos, livros etc.

Em 2002, a partir da ação da Rede PTA, ocorreu no Rio de Janeiro o Primeiro Encontro Nacional para a Agroecologia (ENA), representando um marco no debate sobre a agroecologia no Brasil, tanto pelo conjunto de sujeitos envolvidos<sup>142</sup>, quanto pela diversidade de experiências agroecológicas desenvolvidas em todo o Brasil. A plenária final do I ENA aprovou a organização da Articulação Nacional para a Agroecologia (ANA) composta por ONGs, movimentos sociais rurais e redes de articulação locais e regionais, visando articular movimentos, outras redes e organizações da sociedade civil que trabalhavam com agroecologia em todo o Brasil. A partir desse encontro, novas redes promotoras da agroecologia a nível estadual ou regional e muitos encontros estaduais e regionais foram organizados por essas ONGs, redes, movimentos sociais, sindicatos rurais, associações de agricultores e Estado<sup>143</sup> (LUZZI, 2007).

A compreensão que permeia esse movimento agroecológico no Brasil é de que a agroecologia, como parte de um projeto de desenvolvimento social, econômico, ambiental, focado nos locais ou regiões, considerando a influência na elaboração de políticas públicas, pode fortalecer a agricultura familiar. Segundo Luzzi (2007), a partir de

---

<sup>141</sup> Os Centros de Tecnologias Alternativas (CTAs) tinham a função de buscar soluções para os problemas levantados pelos pequenos produtores a partir do desenvolvimento de tecnologias mais adaptáveis à realidade deles. Funcionavam como centros de pesquisa, experimentação e demonstração (LUZZI, 2007).

<sup>142</sup> Dos cerca de 1200 participantes, 600 eram agricultores e representavam 432 experiências (LUZZI, 2007).

<sup>143</sup> Luzzi (2007) apresenta detalhadamente informações sobre essa expansão da agroecologia.

documentos da própria Articulação Nacional para a Agroecologia (ANA), a agroecologia é entendida “como alternativa para a sustentabilidade da produção familiar e como parte de um novo modelo de desenvolvimento ecológico e democrático para a sociedade brasileira” contrapondo-se, assim, “ao modelo de desenvolvimento ambientalmente predatório e socialmente excludente que tem predominado no Brasil nos últimos 50 anos, baseado na chamada Revolução Verde, e que no momento atual vem se expressando politicamente no agronegócio” (p. 74).

A despeito desse movimento agroecológico no Brasil, conforme Canavesi (2011), Luzzi (2007) e Correa (2007), até meados da década de 1990 o MST não tinha incorporado o debate sobre as tecnologias alternativas nem sobre a agroecologia. Para Luzzi (2007) não havia “uma crítica mais elaborada do MST ao modelo tecnológico dominante” (p. 118). Já Canavesi (2011) afirma que:

Na década de 1980, o movimento pela chamada “Agricultura Alternativa” não obteve, porém, grande influência sobre a escolha tecnológica nos primeiros assentamentos do MST. O sistema de produção nos assentamentos rurais, que reproduzia o questionado pacote tecnológico da Revolução Verde, mostra o distanciamento do MST, em um momento de enfrentamento pelo acesso negado a terra, com relação às questões propriamente agrícolas que vinham sendo, à época, discutidas (CANAVESI, 2011, p. 151).

Segundo Correa (2007), no período dos anos de 1980 a 1995:

El tema de la Agroecología (agricultura alternativa), estaba poco presente en el MST, apareciendo superficialmente apenas como una crítica al modelo agro exportador y en la defensa de la reforma agraria como instrumento de combate a las injusticias sociales, como generador de puestos de trabajo y como garantía de producción de alimentos variados para el abastecimiento interno del país a través de una producción diversificada, saludable y barata (2007, p. 33).

Entretanto, Correa (2007) ao pesquisar a construção histórica da agroecologia no MST, constatou que é possível apontar elementos que vinculam a luta pela terra e por reforma agrária como uma luta para a construção da agroecologia, apesar do distanciamento do MST a esse debate sobre um modelo para a produção no campo alternativo ao da Revolução Verde. Conforme o autor,

Podemos afirmar que la construcción de la agroecología en el Brasil es una construcción de la sociedad, en el centro de las luchas de clase, reuniendo sujetos populares (movimientos sociales), intelectuales (ONGs y parte del movimiento ecologista) y religiosos (Pastoral de la Tierra y otras). Paralelamente al avance del modelo promovido por la “Revolución Verde”, también avanzaron los movimientos contestatarios del mismo, en función de las contradicciones intrínsecas al mismo. El surgimiento del MST, la creación del movimiento sindical más combatiente y la actuación del movimiento ambiental, son elementos que nacen de la frustración e incompleta insustentabilidad del modelo agrícola actual y de la sociedad por él generada (CORREA, 2007, p. 26-27).

De fato, em um Caderno de Formação do MST de 1986 aparece o debate sobre as formas de organização nos assentamentos incluindo a discussão sobre a utilização de tecnologias alternativas (MST, 1986). Ainda nessa década, Luzzi (2007) e Correa (2007) referem-se a trabalhos pontuais de assessoria técnica a alguns assentamentos numa articulação entre o MST e ONGs vinculadas ao PTA/FASE, e citam também a participação de representantes do MST e assentados da reforma agrária no III Encontro Brasileiro de Agricultura Alternativa (EBAA) e o MST enquanto um dos coordenadores do IV EBAA<sup>144</sup>.

---

<sup>144</sup> Os Encontros Brasileiros de Agricultura Alternativa (EBAA) foram realizados na década de 1980 e organizados principalmente pela Federação das Associações de Engenheiros Agrônomos do Brasil (FAEAB), das associações estaduais de engenheiros agrônomos e da Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB), e também com a participação do PTA/FASE. Nesses encontros debatia-se a agricultura alternativa e apresentavam-se experiências nessa área. Esses encontros também foram marcados por disputas de concepções e liderança sobre os rumos da agricultura alternativa no Brasil. Luzzi (2007) apresenta um histórico sobre cada um dos Encontros. Os EBAAS foram realizados em Curitiba (1981) com 400 participantes, Petrópolis (1984) com 1800 participantes, Cuiabá (1987) com mais de 3000 participantes e Porto Alegre (1989) com cerca de 4000 participantes (LUZZI, 2007). Para

Para Canavesi (2011), Correa (2007) e Luzzi (2007) esse debate ainda era incipiente no MST até meados dos anos de 1990 por ser o período de muitas ocupações de terra e de conquista de áreas para reforma agrária exigindo todos os esforços para a consolidação e desenvolvimento dos assentamentos. Conforme especifica Luzzi (2007), eram muitos os problemas internos enfrentados pelo MST, como terra ruim, lotes pequenos, falta de recursos para investir na produção, carência de infra-estrutura, água, alimentos, assistência técnica, escolas, estradas e moradias. “Diante dessa conjuntura adversa o Movimento se volta para os problemas internos dos assentamentos, estimulando a cooperação agrícola e a criação de cooperativas de produção e comercialização” (p. 107), pois “a cooperação agrícola era vista como uma estratégia de sobrevivência dos pequenos produtores dentro do sistema capitalista” (p. 111).

Correa (2007) também assinala essa urgência em dar respostas, sobretudo econômicas, aos desafios da produção dos primeiros assentamentos, acrescentando as pressões externas provenientes do setor agrícola dominante que questionava a viabilidade da reforma agrária. Daí a luta por créditos, agroindústrias, assistência técnica e a compreensão da cooperação como a estratégia a ser adotada nesse período visando avançar de uma produção de subsistência para a produção de mercadorias, fortalecendo a luta pela reforma agrária.

Para Canavesi (2011), com a ampliação da conquista de áreas a preocupação do MST se limitou à forma de organizar a produção sem um debate sobre qual a melhor maneira para se fazer isso, assim, “a cooperação para a agroindustrialização surge no MST em grande medida influenciada pela retórica da modernização do campo” (p. 153), incorporando os pacotes tecnológicos, reproduzindo o modelo de agricultura convencional das grandes empresas rurais, a partir do sistema de créditos<sup>145</sup>. Esse desenvolvimento da produção nos assentamentos sob a lógica da Revolução Verde resultou na perda

---

Correa, “estos eventos colocaron en marcha un gran número de proyectos de producción y desarrollaron algunas estructuras de organización de agricultores ecológicos. Los EBAAAs fueron espacios pioneros y fundamentales para el avance de la discusión de la agricultura alternativa en el Brasil, a pesar de que los eventos fueron casi que exclusivamente técnicos y con las referencias sociales y políticas reservadas a “cartas de intención” (CORREA, 2007, p. 34).

<sup>145</sup> Primeiro foram criadas as Cooperativas de Produção Agropecuária (CPA), que constituíram experiências mais localizadas. Depois, foram criadas as Cooperativas de Produção e Serviços (CPS), com uma estratégia de massificação da proposta de cooperação, mais articuladas territorialmente, atuando em nível regional. Por fim, em 1992 foi criada a Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (CONCRAB), aglutinando as cooperativas e associações de agricultores assentados da reforma agrária no Brasil (CANAVESI, 2011).

gradual da capacidade de reprodução social dos assentados. Segundo Correa:

Eso se dió principalmente por la inexistencia de proyectos de desarrollo de los asentamientos que buscasen romper con la lógica del capital dominante. El nivel de formación extremadamente precario de los técnicos, las exigencias bancarias, y las reglas de aplicación del crédito seguían los padrones convencionales de la agricultura y el propio MST no disponía de propuestas alternativas al modelo hegemónico de agricultura (2007, p. 38).

A dificuldade em consolidar a produção nos assentamentos sob essa lógica levou o MST a debater e avaliar nos anos de 1995 e 1996 a estratégia de organização da produção em cooperativas e o sistema de crédito, concluindo que:

el PROCERA<sup>146</sup> más que una conquista de la reforma agraria fué un instrumento de repase de recursos para las industrias y comercio de las regiones, y no se constituyó en un instrumento de fortalecimiento político de los asentamientos. En diversas evaluaciones se percibió que en torno de 65% a 80% de los recursos de los proyectos del PROCERA habían sido destinados a la adquisición de insumos (principalmente semillas híbridas, abonos químicos, plaguicidas y fungicidas), máquinas agrícolas, animales de razas mejoradas para la producción lechera e inversiones en materiales para cercar y aislar las parcelas de tierra de cada familia. Esto incentivó el trabajo individual y el sentimiento de propiedad privada de la tierra y los medios de producción como un todo (CORREA, 2007, p. 37).

A problemática da produção nos assentamentos culminou, a partir de 1995, na chamada crise das cooperativas que tendia a se agravar com a adoção do neoliberalismo pelo governo brasileiro nos anos de 1995 a

---

<sup>146</sup> O Programa Especial de Crédito à Reforma Agrária (PROCERA), em vigor de 1986 a 1995 correspondeu a uma linha de crédito específica para investimento em áreas de reforma agrária. Esse investimento era destinado tanto às famílias quanto aos projetos coletivos nos assentamentos.

1999 visando atrair o capital externo que transitava pelas economias emergentes. Sob essa estratégia econômica, o Estado absteve-se de qualquer política agrícola, resultando na desvalorização do preço da terra e dos preços agrícolas, na desmontagem dos instrumentos de fomento agrícola, “incluindo crédito, preços de garantia, investimento em pesquisa, e investimento em infra-estrutura comercial – como serviços agropecuários, portos, malha viária” (DELGADO, 2005, p. 66), sem nenhuma possibilidade de construção de outro projeto para o campo, levando a agricultura familiar a abandonar suas atividades ou converter-se em subsistência (DELGADO, 2005).

Delgado (2005), ao debater a questão agrária no Brasil de 1950 a 2003, diferencia o contexto do campo nesse período de adoção do projeto neoliberal. Segundo o autor, de 1983 a 1993, e depois a partir de 1999, o contexto econômico era de retirada de financiamento externo, levando o Brasil a adotar a política econômica de expansão das exportações de produtos básicos e agroprocessados. Se no período de adoção do projeto neoliberal o Estado se absteve de alguma política agrícola, nos outros períodos adotou o agronegócio como política agrícola prioritária. Apesar das diferenças de estratégias econômicas apresentadas pelo autor, manteve-se a condição do Brasil de país subalterno na divisão internacional do trabalho, respondendo às necessidades do capital internacional, acumulando dificuldades para a sobrevivência dos pequenos produtores.

A crise que o MST passou a enfrentar a partir dos anos de 1995 estava relacionada, externamente, à adoção desse projeto neoliberal que inviabilizou qualquer política agrícola, afetando as condições internas do Movimento. A estas últimas, somam-se, ainda, as consequências que os assentados sofriam pela adoção do modelo da agricultura convencional. Segundo Dalmagro (2010), o MST se deparava com a falência de algumas cooperativas e muitos assentamentos se encontravam em condições econômicas e sociais difíceis e diversas. Havia assentamentos produzindo artesanalmente e outros com “agroindústrias de alta tecnologia”, muitos agricultores “dependentes do mercado agrícola [...] e dos transgênicos”, as terras destinadas à reforma agrária eram “marginais e degradadas”, o Estado era ausente “tanto em serviços públicos como em investimentos produtivos, resultando em forças produtivas pouco desenvolvidas” (DALMAGRO, 2010, p. 135). Correa (2007) acrescenta a falta de assistência técnica, o fim dos créditos que possibilitavam a aquisição dos insumos e também o endividamento, resultando numa situação precária e de desagregação

social das famílias, além também do desmantelamento das associações e cooperativas.

É nesse contexto que o debate sobre a agroecologia entra na pauta do MST, na busca por um modelo de produção agrícola alternativo ao modelo agroindustrial que pudesse ser desenvolvido com menos recursos financeiros e, ao mesmo tempo, que pudesse contribuir com a qualidade de vida dos assentados (CORREA, 2007). Canavesi (2011) também partilha dessa análise em que o MST passou a “rever a matriz tecnológica dos assentamentos” (p. 156) a partir dessa crise pós 1995. Dalmagro (2010), na mesma perspectiva, constata que essa crise apontou para uma nova fase do MST de proposições e políticas na perspectiva de organizar as áreas de reforma agrária, começando a discutir a “importância da produção de alimentos e de subsistência, a organização coletiva e a cooperação em diferentes esferas, a busca por menor dependência aos bancos e ao grande mercado agrícola, exercitando-se a agroecologia” (p.135).

No Caderno de Cooperação Agrícola nº 5 de 1998 o MST já apontava alguns desafios a serem superados no campo do planejamento e organização da produção. Em relação à matriz tecnológica sobre a qual se desenvolveria a produção, o entendimento era de que deveria considerar um enfoque sistêmico com a diversificação da produção, ampliando para um complexo agrosilvipastoril, articulando o planejamento da produção, do processamento e da comercialização. Além disso, deveria considerar o manejo orgânico do solo, o controle alternativo de pragas e doenças e melhor aproveitamento de subprodutos (CONCRAB, 1998, p. 40).

A adoção da agroecologia pelo MST, além de ser influenciada pelo movimento da agroecologia protagonizado pelas ONGs, foi estimulada por outros fatores que reafirmavam a agroecologia como possibilidade e necessidade para transformar a matriz produtiva nos assentamentos e legitimar o próprio Movimento Social. Canavesi (2011) e Correa (2007) apontam o Projeto Lumiar<sup>147</sup> como um desses fatores. Esse projeto propiciava a contratação de técnicos e profissionais cuja formação fora influenciada pelo movimento da agricultura alternativa. Não há nenhuma contradição na criação desse projeto de assistência técnica no seio da adoção do projeto neoliberal, apenas a evidência da

---

<sup>147</sup> O Projeto Lumiar, desenvolvido no período de 1997 a 2000, correspondeu a um projeto de assistência técnica para os assentamentos de reforma agrária. Somente em 2004 o Governo Federal deu início a Assessoria Técnica, Social e Ambiental – ATEs, com o objetivo de ampliar a assessoria para uma perspectiva social e ambiental, além da questão técnica (SILVA E ARAÚJO, 2008).

luta travada no contexto do campo brasileiro. Os massacres de trabalhadores em Corumbiara (1995) e Eldorado de Carajás (1996) fortaleceram a luta dos Movimentos Sociais pela Reforma Agrária (LUZZI, 2007). Da mesma forma, nesse período o Programa Especial de Crédito à Reforma Agrária (PROCERA) foi incorporado ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF)<sup>148</sup>. Contudo, tratando-se de uma luta de classes, o Projeto Lumiar, conforme Silva e Araújo (2008):

já nasceu com a marca da transitoriedade. Foi concebido como um programa emergencial para suprir a demanda criada pelo aumento do número de assentamentos em todo o país e a pressão para que este tivesse assessoria técnica. Portanto, para compreender o fim do Projeto Lumiar em 2000 é indispensável situar a conjuntura política de então. O vigor dos movimentos sociais não era mais o mesmo quando o Lumiar foi implementado. O governo FHC, juntamente com setores contrários a reforma agrária, com destaque para a mídia, conseguiram corroer a legitimidade que essa bandeira tinha conquistado no período anterior (p. 14).

Também a partir dos anos de 1990 o debate sobre o desenvolvimento sustentável crescia em escala mundial, inclusive com o Brasil sediando em 1992 a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (ECO 92), que tinha o propósito de debater um projeto de desenvolvimento sustentável em função dos problemas ambientais e sociais do planeta. Nessa década, em função de uma associação dos assentamentos da reforma agrária com a degradação ambiental, o MST passou a sofrer pressão também nessa perspectiva, sendo este outro fator que colaborou para esse Movimento Social aderir à agroecologia (CORREA, 2007). Outra influência considerável sobre o MST se deu a partir de sua integração à Via Campesina (CANAVESI, 2007), constituída em 1993, que já defendia uma agricultura sustentável, em oposição ao agronegócio e às multinacionais<sup>149</sup>.

---

<sup>148</sup> O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), criado em 1995, corresponde a um sistema de crédito para a agricultura familiar.

<sup>149</sup> A Via Campesina, fundada em 1993 na Bélgica, é um movimento internacional que reúne camponeses, pequenos e médios agricultores, povos sem terra, indígenas, migrantes e trabalhadores agrícolas de todo o mundo. Tem por objetivo, entre outros, promover relações econômicas de igualdade e de justiça social, com a preservação da terra, com a soberania

Mas a adesão do MST à agroecologia não cessou a crise da organização da produção nos assentamentos, esta persistiu por toda a primeira década do século XXI, até porque essa adesão se deu mais no discurso do que pela incorporação, de fato, pelos assentados nos assentamentos. Dalmagro (2010) mostra que a partir dos anos 2000, especificamente no Governo Lula (2003 a 2011), ainda que com uma abertura maior ao diálogo e com menos repressão, houve um refluxo na luta e na reforma agrária, como resultado da opção desse governo pelo projeto do agronegócio, favorecendo o grande capital fundiário, e com o apoio de alguns setores da esquerda. Conforme a autora, houve um esvaziamento generalizado da esquerda, inclusive das organizações urbanas aliadas ao MST, e “esse quadro político da nação demonstrou ao MST sua fragilidade diante de um complexo jogo de forças, no qual o avanço da reforma agrária e as mudanças mais significativas para a classe trabalhadora se revelavam em desvantagem” (p. 188). Esse contexto levou o MST a considerar sua organização interna buscando tanto fortalecer e ampliar sua base, quanto debater “a forma de vida e de produção nas áreas conquistadas” (p. 188).

A partir dos anos 2000 o debate estimulando a agroecologia foi intensificado pelo MST, como mostram alguns documentos produzidos nesse período. A Carta *Nossos compromissos com a terra e com a vida*, de 2000, apresenta compromissos voltados à preservação ambiental, à produção agrícola sustentável, à reforma agrária, entre outros (MST, 2010).

Dalmagro (2010), analisando um documento produzido pela CONCRAB nos anos 2000, mostra que em relação à mudança do modelo tecnológico e produtivo, seria preciso considerar “os princípios da agroecologia, da preservação ambiental, do desenvolvimento de tecnologias adequadas e adaptadas à dinâmica produtiva de pequenas e médias unidades produtivas, da adequação aos biomas e micro-ambientes agrícolas” (CONCRAB, [200-], apud DALMAGRO, 2010, p. 139).

A publicação *Um projeto popular para a agricultura brasileira* de 2001, produzida pela Via Campesina no Brasil, da qual participa o MST, ao discutir o projeto popular para o Brasil debate um novo modelo tecnológico:

---

alimentar, a produção agrícola sustentável e uma igualdade baseada na produção de pequena e média escala. Alguns de seus principais temas e campanhas são: reforma agrária, biodiversidade e recursos genéticos, soberania alimentar e comércio, direitos humanos, agricultura camponesa sustentável e migração de trabalhadores rurais. Disponível em <http://viacampesina.org/sp>. Acesso em 3 de setembro de 2011.

Precisamos construir as bases para um novo modelo tecnológico, que rompa com as atuais bases da terceira revolução verde e com o controle monopolizador da biotecnologia pelas empresas multinacionais. Buscar as bases de um modelo auto-sustentado, que permita ao agricultor e suas cooperativas criarem seus próprios insumos, adotando técnicas de agricultura orgânica, que respeite o meio ambiente, aumente a produtividade e garanta alimentos de qualidade, com garantia de saúde para o agricultor e para o consumidor (2001, p. 39-40).

No Caderno de Cooperação Agrícola nº 10 de 2001, debatendo a organização dos novos assentamentos, especificamente da produção e da cooperação agrícola, o MST discute “um novo jeito de produzir”, apontando para a agroecologia como diretriz. “Deveremos buscar condições para que os (as) assentados 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” (CONCRAB; MST, 2001, p. 17).

Na Carta do 5º Congresso Nacional do MST, realizado em 2007, constam, entre outros compromissos, “difundir as práticas de agroecologia e técnicas agrícolas em equilíbrio com o meio ambiente” (p. 40), opondo-se às derrubadas e queimadas de florestas nativas para expansão do latifúndio, ao uso dos agrotóxicos, às monoculturas em larga escala da soja, da cana-de-açúcar, do eucalipto, ao controle das sementes pelas empresas transnacionais etc. (MST, 2010).

O Caderno de Cooperação Agrícola nº 5 de 1998 foi reeditado em 2007 incluindo nos eixos prioritários de ação “o enfrentamento ao modelo agrícola do agronegócio e a construção da agroecologia” e afirma:

precisamos nos desafiar a construir experiências concretas que apontem para um novo jeito de fazer agricultura e que sirva de base para a construção de outro modelo agrícola, econômico e de sociedade. Uma parte muito importante desta construção está relacionada à necessidade de desenvolver uma nova matriz produtiva e tecnológica. Acreditamos que o caminho da diversificação da produção e da agroecologia, em

lugar da monocultura e do pacote agro-químico, apontam nesta perspectiva (CONCRAB, 2007, p. 10).

Na *Proposta de Reforma Agrária Popular do MST*, de 2007, em relação à organização da produção no meio rural, encontramos: “promover uma agricultura diversificada, rompendo com a monocultura, usando técnicas de produção agrícolas sustentáveis, em bases agroecológicas, sem agrotóxicos e transgênicos, gerando uma alimentação saudável” (p. 42). Também neste documento, especificamente sobre um novo modelo tecnológico, constam duas diretrizes:

A reorganização da produção agrícola brasileira deve vir acompanhada por um novo sistema de planejamento e modelo tecnológico orientado pelo enfoque ecológico e participativo. Buscar o aumento da produtividade da terra e a produtividade do trabalho, em equilíbrio com o meio ambiente, preservando as condições da natureza e garantindo a produção de alimentos saudáveis.

Desenvolver pesquisas e tecnologias agroecológicas adequadas aos agro-ecossistemas, que promova a sustentabilidade cultural, social, econômica e ambiental e a elevação da produtividade do trabalho e das terras (MST, 2010, p. 42).

Além dos textos e documentos, desde 1996 o MST vinha promovendo ações na perspectiva de incorporar a agroecologia ao Movimento: reuniões e seminários com as lideranças do Movimento e técnicos a fim de debater a matriz tecnológica nos assentamentos; constituição de equipes específicas de trabalho nessa área e posteriormente do próprio setor de produção, cooperação e meio Ambiente; desenvolvimento de experiências agroecológicas em diferentes estados; participação e organização de feiras ecológicas; criação da Rede Bionatur de Sementes Agroecológicas; organização de campanhas como “Plantando Seremos Milhões”, incentivando ao plantio de espécies florestais nos assentamentos; criação dos Centros de Formação nos assentamentos; constituição do Programa Ambiental do MST para a Reforma Agrária, do Plano Nacional de Florestas em áreas de Reforma Agrária, da Rede Nacional de Pesquisa Tecnológica em

Agroecologia e Reforma Agrária vinculada ao Programa de Pesquisa em Agrobiodiversidade e Agroecologia, e dos Centros Irradiadores de Manejo da Agrobiodiversidade; integração à redes como a Articulação Nacional para a Agroecologia (ANA) a partir de 2006 (CORREA, 2007; CANAVESI, 2011), entre outras.

Contudo, durante os anos 2000, as ações relacionadas aos processos educacionais foram as mais estimuladas como meio para disseminar a agroecologia. Ainda sobre um novo modelo tecnológico, conforme a *Proposta de Reforma Agrária Popular do MST*, de 2007, vista anteriormente, há uma terceira diretriz: “Desenvolver programas massivos de formação em agroecologia dos camponeses e camponesas e da juventude em todas as regiões do país” (MST, 2010, p. 43).

Por fin, la iniciativa en el área de formación de los técnicos del MST es sin sombra de dudas la de mayor envergadura y dimensión. El MST buscó de organizar las diversas actividades que pudieran se formadoras de profesionales orgánicos del Movimiento, o sea acampados o asentados militantes. Por más que algunos cursos de nivel medio ya existían desde tiempos atrás en el MST y que de alguna manera abordasen la temática ambiental, fue a partir de 2004 que el MST pasó a priorizar y ampliar la organización de decenas de cursos profesionalizantes con enfoque en agroecología. Con ese objetivo busca formar sus propios técnicos, comprometidos con la reforma agraria y la agroecología y que tengan perspectivas de continuar trabajando en las áreas de asentamientos por un largo período de tempo. A través de metodologías adecuadas y conceptos claros puedan ser los dinamizadores de la temática del desarrollo sustentable de los asentamientos y con el foco en la agroecología (CORREA, 2007, p. 49).

O Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia compõe essa diretriz do MST para superar os problemas de produção nos assentamentos a partir de outro modelo produtivo.

### 3.2. AGROECOLOGIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO

Não quero estudar agroecologia, não me identifico. Conheci o Movimento, quero continuar com a luta, não na área da produção, não é meu forte<sup>150</sup>.

Pretendo continuar estudando não na área de agroecologia, em outro processo, dentro do movimento. E trabalhar fora para ter um subsídio, meu sustento. Contribuir com o movimento onde for possível, dentro das minhas possibilidades. Gostaria de estudar na área de administração e contabilidade<sup>151</sup>.

Vou prestar ENEM<sup>152</sup>, quero fazer ciências sociais, ciência política. Não é meu forte a produção. Quero estudar e contribuir com o movimento<sup>153</sup>.

O curso me despertou o interesse pela área das ciências sociais, que é o que pretendo fazer, que o curso propiciou<sup>154</sup>.

Os depoimentos dos alunos apontam para uma direção oposta àquilo que o MST propõe no que se refere à área de formação. Esse contraste levou-nos a muitas indagações que somente pudemos analisar a partir do cruzamento de outros dados que apresentamos nos itens que se seguem. Antes, porém, ressaltamos que esses depoimentos respondem positivamente à perspectiva de uma formação que desperte a militância, convergindo, nesse aspecto, com os objetivos do MST.

Apresentamos a seguir três tabelas com dados provenientes dos questionários aplicados aos alunos. As respostas estão diferenciadas por eixos – metropolitano e campo. A primeira tabela mostra a identificação dos alunos com a agroecologia profissionalmente. A segunda tabela mostra se esses alunos desejam trabalhar na área da agroecologia. Na terceira tabela estão as respostas à pergunta sobre o que gostariam de

<sup>150</sup> Entrevista concedida a Thelmely Torres Rego em 4 de outubro de 2010.

<sup>151</sup> Entrevista concedida a Thelmely Torres Rego em 4 de outubro de 2010.

<sup>152</sup> Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) corresponde a uma forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 12 de julho de 2011.

<sup>153</sup> Entrevista concedida a Thelmely Torres Rego em 4 de outubro de 2010.

<sup>154</sup> Entrevista concedida a Thelmely Torres Rego em 5 de outubro de 2010.

estudar no ensino superior, caso pretendessem dar seqüência aos estudos. Essas respostas foram agrupadas em algumas áreas.

**Tabela 3** – Porcentagem de alunos que se identificam com a agroecologia profissionalmente

	Eixo Metropolitano % de alunos	Eixo do Campo % de alunos
Há identificação com a agroecologia	43,75	58,82
Há identificação com agroecologia parcialmente	31,25	29,41
<i>Total parcial (identificação parcial ou total com a agroecologia).</i>	<i>75,00</i>	<i>88,23</i>
Não se identifica com agroecologia	25,00	11,77
<i>Total</i>	<i>100,00</i>	<i>100,00</i>

**Fonte:** Tabela elaborada por Thelmely Torres Rego

**Tabela 4** – Porcentagem de alunos que querem trabalhar com agroecologia

	Eixo Metropolitano % de alunos	Eixo do Campo % de alunos
Querem trabalhar com agroecologia	56,25	82,35
Não querem trabalhar com agroecologia	43,75	17,65
<i>Total</i>	<i>100,00</i>	<i>100,00</i>

**Fonte:** Tabela elaborada por Thelmely Torres Rego.

**Tabela 5** – Porcentagem de alunos e das áreas que gostariam de estudar no ensino superior

	Eixo Metropolitano % de alunos	Eixo do Campo % de alunos
Ciências agrárias (Agronomia, Eng <sup>a</sup> Agrícola, Eng <sup>a</sup> Florestal, Ciências Ambientais)	30,77	71,43
Ciências agrárias ou outras áreas (Artes, Medicina Veterinária, Enfermagem, Biblioteconomia, Secretariado)*	23,08	7,14
<i>Total parcial (Ciências agrárias e Ciências agrárias e outras áreas)</i>	<i>53,85</i>	<i>78,57</i>
Outras áreas (Direito, Medicina, Ciências Sociais, História, Filosofia)	46,15	21,43
<i>Total</i>	<i>100,00</i>	<i>100,00</i>

**Fonte:** Tabela elaborada por Thelmely Torres Rego.

\*Alunos que ficaram em dúvida em relação às ciências agrárias ou outras áreas de interesse.

As respostas dadas pelos alunos parecem contraditórias considerando esses dados. Conforme a tabela 3, o somatório dos alunos que se identificam com a área da agroecologia, total ou parcialmente, corresponde a 75% para o eixo metropolitano e 88,23% para o eixo do campo, todavia, esses valores são menores que o total de alunos que querem trabalhar de fato com agroecologia, conforme a tabela 4, principalmente para o eixo metropolitano, que correspondeu a 56,25%, e para o eixo do campo 82,35%. Comparando as tabelas 3 e 5, o somatório dos alunos que querem estudar na área das ciências agrárias também é menor que o número daqueles que querem trabalhar com agroecologia, conforme a tabela 4.

Contudo, quando perguntamos sobre com o que gostariam de trabalhar após a conclusão do ensino médio ou do ensino superior e em que local, as respostas aproximaram-se mais dos depoimentos apresentados anteriormente.

Em relação à área de trabalho, 21,21% dos alunos, todos do eixo do campo, afirmaram querer trabalhar na área das ciências agrárias nos assentamentos ou no MST. Os outros 78,79% dividiram-se entre aqueles que não apontaram as ciências agrárias como possibilidade de trabalho ou não responderam a questão. Chamamos a atenção para o fato de que nenhum aluno do eixo metropolitano apresentou o trabalho agrícola e nos assentamentos como possibilidade de atuação.

Ainda em relação ao local de trabalho, 21,21% apontaram os assentamentos, contudo, 12,12% na área agrícola e 9,09 % em outras áreas, saúde (posto de saúde) e educação (escola). 15,15% apontaram outras localidades ou o desejo de atuarem como profissionais autônomos (escritório, consultório, hospital, prefeitura, escola na cidade), 12,12% apontaram a militância no MST e 51,51% não responderam à questão.

A tabela a seguir comporta as sugestões que os alunos deram sobre quais cursos o MST poderia organizar para os jovens assentados, que também agrupamos por áreas:

**Tabela 6** – Porcentagem de alunos e propostas de cursos para o MST

	Eixo Metropolitano % de alunos	Eixo do Campo % de alunos
Ciências agrárias	18,75	41,18
Administração e Desenvolvimento (Cooperativismo, Planejamento e Administração, Desenvolvimento Rural, Gestão de Agroindústria)	6,25	17,65
<i>Total parcial (Ciências Agrárias e Administração e Desenvolvimento)</i>	<i>25,00</i>	<i>58,83</i>
Política, Formação Política, Economia Política	43,75	11,76
Outras áreas (Medicina Veterinária, Direito, Jornalismo, Cultura, Comunicação, Saúde, Educação do Campo)	31,25	11,76
Não responderam	-----	17,65
<i>Total</i>	<i>100,00</i>	<i>100,00</i>

**Fonte:** Tabela elaborada por Thelmely Torres Rego.

Comparando as tabelas 5 e 6, embora 53,85% e 78,57% dos alunos dos eixos metropolitano e do campo, respectivamente, apontem a área das ciências agrárias como de interesse para a seqüência dos estudos, apenas 25% dos alunos do eixo metropolitano e 58,83% dos alunos do eixo do campo propõem ao MST cursos nessa área. Essas respostas continuam mostrando uma distância entre a formação em agroecologia proposta pelo MST e o interesse dos alunos, principalmente os do eixo metropolitano.

Considerando as respostas contraditórias dos alunos, cruzamos esses dados com outros e constatamos que a agroecologia não é a realidade dos assentamentos desses alunos.

Tinha contato com um modo de produção mais com veneno. Não é o comum lá no assentamento a agroecologia, o normal é o sistema convencional. Estamos levando para nossos assentamentos. Um grupo de mulheres começou a produção de frango agroecológico. Apenas uma continuou. Nem a olericultura orgânica continuou. Falta capacitação

técnica, por isso não vai pra frente. O INCRA começa as assessorias técnicas e depois vai embora. Mas lá tem o sistema convencional, ninguém muda de uma hora para outra. Uns três donos de lotes se interessaram, perguntaram. Uma pessoa, a mulher do frango, foi a que liberou para nós, três alunos do mesmo assentamento. Fizemos um minhocário, horta ecológica, pequeno SAF. Na minha área mesmo não consegui. Os outros dois alunos tiveram a mesma dificuldade. Não pensam em trocar o veneno pelo natural.<sup>155</sup>

Isso também se confirma nos questionários, como mostram os dados a seguir:

**Tabela 7** – Produção agroecológica nos assentamentos

	Eixo Metropolitano % de alunos	Eixo do Campo % de alunos
Há produção agroecológica nos assentamentos dos alunos	25,00	5,88
Há uma produção parcialmente agroecológica nos assentamentos dos alunos*	37,50	47,06
Não há produção agroecológica nos assentamentos dos alunos	31,25	35,29
Não responderam	6,25	11,77
<i>Total</i>	<i>100,00</i>	<i>100,00</i>

**Fonte:** Tabela elaborada por Thelmely Torres Rego.

\* Os alunos informam que há tanto produção convencional quanto agroecológica nos assentamentos.

<sup>155</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 1º de outubro de 2010.

**Tabela 8** – Produção agroecológica nos lotes dos alunos

	Eixo Metropolitano %	Eixo do Campo %
A produção dos lotes dos alunos é agroecológica	37,50	-----
A produção dos lotes dos alunos é parcialmente agroecológica*	25,00	52,94
A produção dos lotes dos alunos não é agroecológica	31,25	35,29
Não responderam	6,25	11,77
<i>Total</i>	<i>100,00</i>	<i>100,00</i>

**Fonte:** Tabela elaborada por Thelmely Torres Rego.

\* Os alunos informam que há tanto produção convencional quanto agroecológica em seus lotes.

**Tabela 9** – Desenvolvimento da agroecologia durante o tempo comunidade

	Eixo Metropolitano %	Eixo do Campo %
Os alunos desenvolveram o trabalho com agroecologia no próprio lote durante o tempo comunidade	56,25	58,82
Os alunos desenvolveram o trabalho com agroecologia no assentamento durante o tempo comunidade	6,25	23,53
Os alunos não conseguiram desenvolver o trabalho com agroecologia durante o tempo comunidade	32,25	5,88
Não responderam	5,25	11,77
<i>Total</i>	<i>100,00</i>	<i>100,00</i>

**Fonte:** Tabela elaborada por Thelmely Torres Rego.

Precisamos indagar o que os alunos entendem por assentamentos agroecológicos. Conforme depoimento de um educador, essa identificação com a agroecologia se dá mais pela precariedade do que pela opção ou possibilidade concreta de desenvolvê-la<sup>156</sup>. Não ter recursos para comprar insumos e por isso não aplicar agrotóxicos ou adubos químicos não significa produzir agroecologicamente.

<sup>156</sup> Entrevista concedida a Thelmely Torres Rego em 31 de outubro de 2010.

Os assentamentos do eixo do campo e também os mais antigos do eixo metropolitano não foram constituídos como agroecológicos. Os pais desses alunos praticamente não trabalham com agroecologia e organizam a produção pautados em um produto principal, na sua maioria o leite. Apesar disso, parece-nos que o fato de terem uma produção agrícola consolidada facilitou o trabalho dos alunos com agroecologia durante o tempo comunidade. São desses assentamentos, principalmente do eixo do campo, os alunos que mais assinalaram ter afinidade com a agroecologia, continuar os estudos nessa área, atuar na área das ciências agrárias e contribuir com os assentamentos. Além disso, foram os que mais sugeriram cursos ao MST voltados para essa área.

Esse contexto é oposto considerando os assentamentos mais novos do eixo metropolitano. O fato de serem novos, sem infraestrutura, mais precarizados, constituídos próximos aos grandes centros e para contenção dos conflitos sociais, justifica, pelo menos em parte, o distanciamento dos alunos com relação à proposta do curso. Contudo, temos que retomar o capítulo 1 que nos mostra o quanto a produção da vida das famílias desses alunos, proveniente apenas do trabalho agrícola, está difícil para ambos os eixos, independente de ser produção agroecológica ou convencional. Por que esses alunos apontariam o trabalho agrícola como expectativa de futuro?

No campo não tem renda, não tem lazer, os alunos são espertos em querer ir para a cidade, em não querer trabalhar com agroecologia<sup>157</sup>.

As respostas contraditórias persistem. Embora não seja a realidade nem do eixo metropolitano nem do eixo do campo, para 81,25% e 82,35% dos alunos, respectivamente, a produção agroecológica é uma opção para a sustentabilidade dos assentamentos, considerando os aspectos ambiental, econômico, a autonomia do produtor, a qualidade da produção e de vida, conforme informaram nos questionários. Segundo o depoimento de um educador do curso:

Acho que essa formação os leva a ajudar, é uma demanda da base do movimento, pela necessidade de produzir. O Movimento prima por uma

---

<sup>157</sup> Entrevista concedida por educador a Thelmely Torres Rego em 31 de outubro de 2010.

formação em agroecologia, para dar resposta a essas demandas<sup>158</sup>.

Em nossa compreensão o que vinha da realidade concreta era a dificuldade em organizar a produção de tal forma que ela pudesse garantir a produção da existência das famílias assentados. A agroecologia, como vimos, foi incorporada pelo MST não a partir de um trabalho da base. O MST propôs a agroecologia como alternativa para a produção nos assentamentos. A convicção dos alunos de que a agroecologia é uma opção sustentável para os assentamentos provém mais da apropriação do discurso do MST do que da própria realidade.

A agroecologia como estava proposta seria incorporada ao curso como outra forma de aculturação. Pensávamos que mesmo sem ser com esse nome, ao pensar outra forma de produção, chegaríamos a ela, mas partiria da realidade, dos trabalhadores. Não concordávamos com as experiências agroecológicas, pensávamos que tinha que ter ações concretas de trabalho com a base. Por exemplo, um grupo ressaltou que produziu tomate sem veneno. Isso não significava nada para nós. No Sepé Tiaraju já falávamos em não usar veneno, mas não usávamos o termo agroecologia, ele foi colocado depois. O debate da semente era muito forte no Sepé Tiaraju. Já tínhamos lá uma relação com a agricultura que não era a agroecologia, não tinha esse nome. E vinha da realidade. Não tinha dinheiro para comprar veneno, nem semente. Não era que a agroecologia era uma nova ciência e por isso fazíamos isso, mas pela realidade<sup>159</sup>.

O próprio setor de produção, de cada regional do MST em São Paulo com alunos participando do curso, foi apontado como distante desse trabalho, contribuindo para aumentar a dificuldade de inserção dos jovens e do trabalho com agroecologia nos assentamentos durante o tempo comunidade.

---

<sup>158</sup> Entrevista concedida a Thelmely Torres Rego em 3 de novembro de 2010.

<sup>159</sup> Entrevista concedida por educador a Thelmely Torres Rego em 31 de outubro de 2010.

O setor de produção da regional no momento não está muito organizado, por isso talvez seja muito difícil levar para além daquele grupo específico<sup>160</sup>.

Durante o curso a CPP reclamava da falta de envolvimento dos setores de produção, uma vez que o foco do curso é produção<sup>161</sup>.

O debate sobre a formação em agroecologia iniciou em 2000 em São Paulo sob a liderança do setor de produção em função da necessidade de um novo modelo de agricultura para as áreas de reforma agrária. Esse setor organizou a primeira formação com esse objetivo, o curso da Brigada da Produção, nos anos de 2003 e 2004, que abrangeu uma formação em agroecologia e meio ambiente, além da formação política. A expectativa do setor de produção era de que ao trabalhar com os jovens assentados seria mais fácil incorporar uma nova proposta para a produção<sup>162</sup>. Quando o Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia se concretizou, por que os setores de produção não se envolveram? Nossa pesquisa mostra que a agroecologia não era a realidade dos assentamentos, que os jovens que ingressaram no curso não tinham autonomia para desenvolver esse trabalho em seus assentamentos e que o MST enfrentava muitas dificuldades políticas e de falta de recursos para sua própria organização resultando num refluxo do Movimento. Todos esses elementos correspondem a fatores que no nosso entendimento explicam a distância desse setor em relação ao Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia.

Como consequência apontamos a dificuldade em desenvolver a agroecologia durante o tempo comunidade pela maioria dos alunos. De acordo com o Projeto do Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia (2006), considerando que o curso estava organizado segundo a alternância de tempos e que no tempo comunidade tinha-se a expectativa de que:

os alunos realizarão atividades de convivência e intercâmbio com a comunidade, investigação, observação, diagnóstico, organização e produção. Neste tempo os alunos estarão se capacitando para

---

<sup>160</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 5 de outubro de 2010.

<sup>161</sup> Entrevista concedida por liderança do Setor de Formação/Educação do MST de São Paulo a Thelmely Torres Rego em 8 de junho de 2010.

<sup>162</sup> Informações provenientes da entrevista concedida por liderança do Setor de Formação/Educação do MST de São Paulo a Thelmely Torres Rego em 8 de junho de 2010.

desenvolverem projetos comunitários. O aluno deverá ainda realizar as atividades delegadas pela escola e/ou pela organização da qual ele participa.

Mas os alunos, em sua maioria, não conseguiram desenvolver a agroecologia nesse período:

Não pude praticar a agroecologia enquanto produção, mas estudos eu consegui fazer, e contribuí na militância.<sup>163</sup>

Não consegui praticar no assentamento. Ajudei algumas pessoas do assentamento com pesquisa para combater formiga, porque o assentamento tem que ser ecológico. No meu lote fiz algumas adubações verde. Meus pais deixaram eu mexer. Eles me ajudaram também<sup>164</sup>.

O tempo comunidade foi difícil<sup>165</sup>.

No começo do curso o pessoal do assentamento deixou um espaço coletivo para a gente, mas depois não funcionou<sup>166</sup>.

Nos tempos comunidade, eu e o outro aluno do mesmo assentamento, pensamos em como colocar em prática, e conversando com outras pessoas do assentamento, componentes da direção regional, realizamos um seminário sobre agroecologia, em agosto de 2009, para apresentar o que era a agroecologia, e algumas linhas de produção, SAF e relacionado como pensar formas de fazer um viveiro de mudas, e produção de adubação verde para edificar um banco de sementes no assentamento. O encaminhamento, conseqüência, distribuímos sementes de adubos verde, fizemos um SAF que desde o planejamento até o manejo foi feito de forma coletiva com as pessoas que fizeram o seminário. Pensamos que a partir do seminário pudemos mostrar aos outros. Os que

---

<sup>163</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 4 de outubro de 2010.

<sup>164</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 4 de outubro de 2010.

<sup>165</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 1º de outubro de 2010.

<sup>166</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 4 de outubro de 2010.

fizeram o curso estão numa transição. No lote do meu pai é mais fácil implantar, eles apoiaram o seminário, eles me apoiam no TC, perguntam sobre as disciplinas. A disciplina em que trabalhamos gestão e planejamento da produção me ajudou muito, e minha família quis saber<sup>167</sup>.

Considerando este último depoimento, constatamos que os jovens que tiveram apoio dos pais e que já tinham uma inserção na militância, tiveram mais respaldo em seus assentamentos e conseguiram não apenas desenvolver o trabalho com agroecologia em seus lotes, mas envolver uma parcela, ainda que pequena, de outros assentados, além de apontar para ações mais organizadas enquanto militância. A sequência desse depoimento evidencia isso:

Não houve muita participação, acho que porque não sabem mesmo o que é. [...] Como nos inserimos na direção regional estamos tentando levar essas discussões para o setor de produção. O pensar projetos, viabilizar recursos é o grande desafio para implantar alguma coisa. E os nossos assentamentos todos têm muita dívida, de crédito<sup>168</sup>.

As discussões do MST sobre a educação profissional apontando que o público alvo para essas formações deveriam ser os jovens mais velhos e com certa inserção nos assentamentos e na militância, parecem coerentes, mas esses jovens não foram os que se inscreveram no curso. Por que não se inscreveram? Seria pelo formato do curso, considerando a alternância? Seria o descrédito de que essa formação poderia mesmo contribuir para a produção dos próprios lotes e assentamentos considerando a dificuldade de sobrevivência a partir da produção agrícola? Seria uma desistência diante da realidade tão adversa do trabalho?

Gostaria de ser jornalista, ambientalista, sei lá, mas que diferença faz? Não vou ser nada disso mesmo<sup>169</sup>.

---

<sup>167</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 5 de outubro de 2010.

<sup>168</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 5 de outubro de 2010.

<sup>169</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 4 de outubro de 2010.

Pochmann (2004) bem sintetiza esse contexto: “combina-se ao momento atual uma gravíssima crise do trabalho no país, responsável pelo maior distanciamento entre o que o jovem gostaria de ser (expectativas de futuro) e o que realmente consegue ser (realidade do dia-a-dia)”. (p. 239).

Também não desconsideramos as dificuldades enfrentadas para a realização do curso, tanto no tempo comunidade quanto no tempo escola, especificamente em relação ao trabalho com agroecologia.

Embora pudesse ter o recurso, tivesse o projeto, a falta de planejamento na composição do projeto não ajudou. No Centro<sup>170</sup> os educadores traziam o que podiam para poder trabalhar. Não se aproveitou em nada da estrutura da FEAGRI. Eu busquei material direto da ESALQ<sup>171</sup>, desde caixas de minerais e rochas, equipamento para tirar solo etc. O que tinha no Centro eram as ferramentas didáticas como computador, data show<sup>172</sup>.

Esse depoimento, e os que seguem, apontam as dificuldades para se concretizar o trabalho com agroecologia, e também evidenciam o desafio em se relacionar trabalho e educação.

A limitação foi a formação técnica em função de parceiros, falta de recursos. Os alunos não tiveram acesso a **ferramentas**, não conseguiram **implantar viveiros**, fazer **visitas técnicas**. Prevemos isso tudo, mas o recurso não foi liberado. Para este último ano estamos propondo suprir isso com aulas nos assentamentos, com **os produtores cedendo o local e as ferramentas**<sup>173</sup>.

Foi tudo mesclado, técnico e ensino médio. Algumas etapas teve boa **parte prática**, saímos para o assentamento para **ter experiência**, outras não, faltou **ferramentas**<sup>174</sup>.

---

<sup>170</sup> Refere-se ao Centro de Formação Sócio-Agrícola onde o curso, durante o tempo escola, era realizado.

<sup>171</sup> Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” da Universidade de São Paulo.

<sup>172</sup> Entrevista concedida por educador a Thelmely Torres Rego em 3 de novembro de 2010.

<sup>173</sup> Entrevista concedida por representante da CPP a Thelmely Torres Rego em 21 de fevereiro de 2010.

<sup>174</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 4 de outubro de 2010.

Algumas coisas foram difíceis, apoio material, a **prática** mesmo, faltou um pouco. Mas não foi frustrante, porque, baseado na **teoria** podemos fazer a **prática**<sup>175</sup>.

Essa referência a uma parte prática ou técnica aponta para uma distinção em relação a uma parte teórica. A decisão de ir aos assentamentos somente no último ano do curso e para suprir a parte prática ou técnica que não foi realizada conforme o esperado aponta para a fragilidade da relação entre trabalho e educação na concepção do curso. O trabalho parece ter sido inserido enquanto experiência, execução de tarefas, apenas uma parte, mas não como fundamento para o processo educativo, embora tenhamos ciência de que nesta forma social, caracterizada pelo trabalho abstrato, a relação plena entre trabalho e educação corresponda apenas a uma idealização. O que destacamos é que, embora o MST afirme o trabalho como central, o que percebemos é que não houve uma indicação nesse sentido, mas a redução do trabalho a um “elemento pedagógico”, conforme o Projeto do Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia (2006).

Contudo, em Marx, conforme Manacorda:

o trabalho transcende, exata e necessariamente, toda caracterização pedagógico-didática para identificar-se com a própria essência do homem. É uma concepção que exclui toda possível identificação ou redução da tese marxiana da união de ensino e trabalho produtivo no âmbito da costumeira hipótese de um trabalho, seja com objetivos meramente profissionais, seja com função didática como instrumento de aquisição e verificação das noções teóricas, seja com fins morais de educação do caráter e da formação de uma atitude de respeito em relação ao trabalho e ao trabalhador. Compreende acima de tudo todos esses momentos, mas, também os transcende (MANACORDA, 1991, p. 54).

Dalmagro (2010), em sua tese *A escola no contexto das lutas do MST*, considerando as próprias formulações desse Movimento,

---

<sup>175</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 4 de outubro de 2010.

compreende três eixos articuladores da escola no MST, sendo um destes a formação para o trabalho que:

tem em vista aquele realizado diretamente no campo, incluindo a diversidade de profissões e atividades delas advindas, tendo como meta a edificação de uma base produtiva alternativa ao mercado capitalista nos assentamentos. O MST visa especialmente à união entre o trabalho manual e o intelectual, rompendo com a separação imposta pelo capital. A escola historicamente constituída como um espaço de trabalho intelectual é, portanto, por excelência destinada às elites. Na escola proposta pelo Movimento, ambas as formas de trabalho devem estar presentes e interligadas (p. 234).

Contudo, segundo a autora, a partir de sua análise sobre documentos do MST, especificamente os redigidos após os anos 2000, “não há mais o aprofundamento do trabalho como base da educação. Esta é atribuída à Pedagogia do MST, ao modo de vida no campo, a seus sujeitos, sua cultura e tempos de vida” (p. 236). O trabalho sob a perspectiva marxista tem enfraquecido, reduzindo-se aos debates voltados para a educação profissional ou realizando-se em atividades desarticuladas da totalidade do processo educativo (DALMAGRO, 2010).

Vendramini (2010b), ao analisar a perspectiva da Educação do Campo, constata que esta “tem buscado sustentação nas categorias cultura, identidade e diferenças, secundarizando a centralidade da categoria trabalho” (p. 131). A autora aponta para o fato de que há uma aproximação com a concepção pós-moderna, resultando em “práticas relativistas, subjetivistas, pragmáticas e imediatistas”, que fragilizam sua atuação frente aos “reais problemas da educação e do campo” (p. 131). A Educação do Campo apresenta distintos projetos, sendo alguns deste influenciados pelo MST, assim como influenciadores desse Movimento Social que acaba, de certa forma, assimilando, ainda que não integralmente, uma base teórica que tende a secundarizar a categoria trabalho.

A autora, em uma pesquisa que buscou analisar a relação entre a escola e o trabalho nos assentamentos organizados pelo MST, observou que o trabalho estava reduzido a alguns elementos, como os tempos educativos e a alternância, presentes também no curso que pesquisamos.

Nos tempos educativos, que permitem a combinação entre tempo de estudo e tempo de trabalho, o trabalho tem se restringido às tarefas que viabilizam a permanência dos sujeitos na escola, como “alimentação, limpeza, organização, embelezamento, formação política, informação, entre outras” (2010a, p. 9). A alternância entre tempo escola e tempo comunidade, característica de muitos cursos realizados pelo MST, inclusive o Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia de Ribeirão Preto, tem destinado ao tempo comunidade a articulação entre o conhecimento produzido no tempo escola e o trabalho nos assentamentos, objetivando relacionar trabalho e educação. Conforme o Projeto do Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia (2006) que pesquisamos,

A pedagogia da Alternância brota do desejo de não cortar raízes. É uma pedagogia produzida em experiências de escola do campo que buscam integrar a escola com a família e a comunidade do (a) aluno (a). Seguindo isto, o curso será organizado no princípio da alternância de períodos de atividades [...] Denominado de Tempo-Escola (TE) este comportará o período em que educadores e alunos desenvolverão a parte presencial das disciplinas. As atividades nas comunidades de origem dos alunos, serão denominadas de Tempo Comunidade (TC). Portanto, todos os tempos e espaços precisam realizar o esforço de uma abordagem onde as diversas formas de se obter o conhecimento dialoguem e os sujeitos qualifiquem sua práxis. Embora tenham características específicas e próprias, a pedagogia da alternância tem um papel importante no desenvolvimento de projetos inovadores que possam, inclusive, servir de base para a formulação de propostas de políticas (p. 29).

Contudo, para Vendramini:

A alternância dos tempos, ou entre o trabalho e a escola, não implica efetivamente numa relação entre o trabalho e a educação. Muitas vezes tem como base uma formação unilateral, com ênfase na profissionalização, tomando a educação e o

trabalho em si, sem uma real articulação entre ambos (2010a, p. 9).

Como constituir um processo educativo integral e unitário para o ensino médio como propõe o MST?

Manacorda (1991), a partir de Marx, afirma que:

não é, de fato, o trabalho como processo ou parte do processo educativo que pode, sozinho, subverter as condições sociais e libertar o homem; pode, no entanto, ser um elemento que concorra para a sua libertação, dado o inevitável condicionamento recíproco entre escola e sociedade. Mas essa participação real do trabalho como processo educativo às transformações sociais será tanto mais eficaz quanto menos seja um mero recurso didático, mas sim inserção real no processo produtivo social, vínculo entre estruturas educativas e estruturas produtivas (p. 55).

Logo após a Revolução de 1917 na Rússia, Pistrak (2009), discutindo a relação da escola com a atualidade<sup>176</sup> afirma:

A questão sobre o trabalho na escola, como base do ensino, ou melhor, sobre o ensino pela produção, deve ser colocada em ligação com o trabalho *social*, com a *produção real*, porque do contrário não irá conter o lado mais importante, isto é, o aspecto social, e vai tornar-se, de um lado, a obtenção de alguns hábitos técnicos e até artesanais, e de outro, apenas o instrumento metodológico com ajuda do qual pode ilustrar ou passar, por meio do laboratório, esta ou aquela pequena parcela de um curso sistemático. O trabalho será debilitado, rompido em partes, e vai perder a idéia unitária e a essência (p. 122-123).

Contudo, considerando algumas experiências de correntes pedagógicas diferentes trabalhadas nos primeiros anos da Revolução, Pistrak concluiu que todas consideravam “o trabalho de uma forma

---

<sup>176</sup> O autor refere-se à Escola do Trabalho, uma experiência de construção de um sistema público de educação vinculado ao projeto socialista.

abstrata, como uma disciplina isolada e separada de seu aspecto principal, que é a preocupação com a realidade atual” (PISTRAK, 2000, p. 49), e reconheceu a dificuldade, na prática, para construir o vínculo entre trabalho e educação:

A questão do trabalho na escola é uma das questões mais importantes. Entretanto, é exatamente a questão menos estudada e a experiência de oito anos adquirida sobre o assunto por nossas escolas é a menos bem conhecida. E mais, trata-se de uma questão que apenas começa a ser colocada no seu devido lugar (PISTRAK, 2000, p. 45).

Mas, apesar das dificuldades, Pistrak (2000) reafirmava a necessidade de se colocar o trabalho no centro da questão, uma vez que ele era o “elemento integrante da relação da escola com a realidade atual”, pois, em síntese, a luta era por novas formas sociais de trabalho (p. 44).

Nessa perspectiva, para Vendramini (2010b), ao analisar as experiências educacionais no campo brasileiro, conclui que as escolas, sem estarem vinculadas a uma base material que as suporte, mostram-se incapazes de provocar mudanças maiores. “A base da educação e da escola está na possibilidade concreta das pessoas produzirem seus meios de vida no campo brasileiro, de terem acesso a terra, aos instrumentos de trabalho, à tecnologia, à informação e conhecimento, à água, à assistência técnica...” (p. 8).

A partir dessas análises, podemos entender a contradição de muitos dados provenientes dos questionários e entrevistas em relação à agroecologia e ao significado que essa formação teve para os alunos, que podem ser sintetizadas nos depoimentos a seguir:

É confuso, os conceitos eu sei, mas a prática é outra coisa. Ela pode ser apenas a produção sustentável, biodiversidade, bioma, ou também ter um lado político, ter consciência de outra forma de produzir<sup>177</sup>.

A agroecologia é ampla, trabalha várias áreas [...]. A agroecologia é tudo isso. Eu gosto da parte cultural. Agroecologia é cultura. Também é

---

<sup>177</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 1 de outubro de 2010.

produção, debate, adaptar à minha realidade. É muito amplo, tem vários focos<sup>178</sup>.

Mas pegamos o que tinha que ser pego, a formação política dentro da agroecologia, a parte técnica, ainda que falha, as diretrizes. A agroecologia vai completar essa parte, construir projetos, parte política. [...] Gosto da produção da parte mais política, projetos, discussões<sup>179</sup>.

O que mais valeu a pena não foi o ensino técnico da agroecologia. O que mais me interessa é a parte política da agroecologia, pois ela vai além da produção. A parte técnica de mexer com a terra, eu não me interessei muito. Gosto de discutir a agroecologia politicamente<sup>180</sup>.

Meu interesse era aprofundar, conhecer a agroecologia, o debate político principalmente. O curso correspondeu a isso<sup>181</sup>.

A negação da produção agrícola e a afirmação da formação política tornam-se mais que compreensíveis. Em relação à formação técnica, os alunos, na sua maioria, não trabalhavam na área da produção em seus lotes e não puderam inserir-se nos assentamentos para desenvolver o trabalho com agroecologia durante o tempo comunidade. Também, não houve recursos suficientes para a realização de todas as ações previstas no Projeto do Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia (2006), especialmente àquelas voltadas à agroecologia, prejudicando a formação técnica. Em relação ao ensino médio, a defasagem de conteúdos acumulada na formação dos alunos foi um entrave para essa formação. Diante disso, a formação política correspondeu ao que de mais palpável, mais concreto, mais real se pôde lograr no curso, exigindo apenas a sala de aula para o debate, mesmo assim, não houve consenso entre educadores e CPP sobre a qualidade dessa formação. De qualquer forma, essa situação evidencia uma dissociação entre técnica e política alcançando os alunos, indicando, sobretudo, a política como elemento central, e não o trabalho.

---

<sup>178</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 4 de outubro de 2010.

<sup>179</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 4 de outubro de 2010.

<sup>180</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 4 de outubro de 2010.

<sup>181</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 5 de outubro de 2010.

### 3.3. AGROECOLOGIA: LIMITES

O curso de agroecologia foi pensado com metas muito além do que poderia fazer, do que aconteceu, de multiplicar nos assentamentos [...] Mas esse curso é o elemento mais concreto do que conseguimos acumular sobre o tema. Quando o curso foi pensado tínhamos certo idealismo, entendíamos como um **contraponto ao agronegócio**, era uma oposição. Hoje isso ta diminuindo, por causa do próprio curso, do que ele trouxe, e da concretude dos assentamentos<sup>182</sup>.

A agroecologia parece estar, pelo menos desde 1970, em oposição a um projeto específico para a agricultura<sup>183</sup>. Inicialmente tratava-se de uma oposição à Revolução Verde, e na última década essa oposição foi atualizada em relação ao agronegócio. Essa oposição também está presente no MST e nos depoimentos de um aluno explicando porque ingressou no Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia e de um educador abordando a importância da agroecologia, como vemos a seguir:

Porque essa era uma área desconhecida, e por suas técnicas e seu caráter político e de resistência ao avanço do agronegócio e surgimento dos transgênicos<sup>184</sup>.

Acho que é fundamental a oposição da agroecologia ao agronegócio. Não posso pensar a agroecologia sem um ponto de vista político. Ela remete à relação do homem com a natureza na sua forma de produção. Na essência dessas duas coisas está o modo capitalista de produção. Eles não podem coexistir, agroecologia e agronegócio. O agronegócio é a expressão do capitalismo no campo. Sem nenhuma dúvida isso está bem claro para o Movimento. Há dois projetos para o

---

<sup>182</sup> Entrevista concedida por liderança do MST do Setor de Formação/Educação a Thelmely Torres Rego em 8 de junho de 2010.

<sup>183</sup> Podemos perceber isso na atuação do PTA/FASE nos anos de 1980, da Rede PTA nos anos de 1990 e também da Articulação Nacional para a Agroecologia (ANA) já nos anos 2000.

<sup>184</sup> Depoimento extraído de questionário aplicado a um aluno em 22 de fevereiro de 2010.

campo: agroecologia e agronegócio. Ambos são a consequência de um modo de produção<sup>185</sup>.

Essa oposição entre agronegócio e agroecologia não se fez sem muito debate pelo MST durante a construção do Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia:

Na elaboração do projeto o debate foi amplo. A questão era como compreender a agroecologia. Uns entendiam que ela era outro modo de produção, de através dela transformar a sociedade, outros como subordinada a outro modo de produção, importante, mas não necessariamente oposta ao capital. Creio que o projeto final manteve, acolheu esse debate<sup>186</sup>.

Esse debate também esteve presente na história do PTA/FASE e da Rede PTA, conforme Luzzi (2007). O significado e o direcionamento da proposta das tecnologias alternativas e posteriormente da agroecologia tiveram perspectivas diferentes. Uns as entendiam como subordinadas a uma transformação social maior, no entanto, também capazes de se realizar na atualidade apontando para um novo modelo de desenvolvimento sob a liderança dos trabalhadores. Outros as entendiam como incapazes de transformar a sociedade por se tratarem apenas de tecnologias. Outros, ainda, as entendiam como solução para a permanência dos agricultores no campo, uma vez que propiciavam mudanças na forma de produzir, independente do objetivo de transformar ou não a sociedade. Por trás desse debate havia uma divergência entre os que tinham uma postura mais revolucionária ou socialista, outros que entendiam que a transformação viria sem necessariamente romper com o Estado, pelo contrário, influenciando-o, e outros que se limitavam às especificidades técnicas, compreendendo a solução pelo viés tecnológico. Esse debate também está presente no MST e esteve no curso que pesquisamos:

A agroecologia é possível no capitalismo como mero expectador, como resistência. [...] Uma base agroecológica é impossível no modo capitalista, este terá que ser superado. É uma mensagem

---

<sup>185</sup> Entrevista concedida por educador a Thelmely Torres Rego em 3 de novembro de 2010.

<sup>186</sup> Entrevista concedida por liderança do MST do Setor de Formação/Educação a Thelmely Torres Rego em 8 de junho de 2010.

política que passa pelas instâncias de direção do Movimento. E é a mensagem construída dentro do Movimento, para ser apropriada pelas bases, e isso é um trabalho de formação política. Em Ribeirão isso está bem localizado, como um processo de formação técnica e política. O capital é hegemônico, a disputa focada na agroecologia pela agroecologia não leva a nada, é preciso compor um conjunto de respostas concretas, um projeto popular para o campo e a cidade.<sup>187</sup>

A gente tem que se aproximar da agroecologia com a ilusão de que ela vai ser o contraponto do modelo do agronegócio. A agroecologia pode ser utilizada como uma prática concreta de como podemos construir o novo, mas ela não tem como se realizar plenamente nos marcos do capital. [...] A agroecologia é parte, maneira de produção. Ela não é o todo. Ela não é modo de produção. E mudar a matriz de agroecologia para o convencional não muda o modo de produção.<sup>188</sup>

As oposições persistem. A agroecologia também é colocada em oposição à agricultura orgânica, considerando a primeira como a que se resume apenas aos aspectos tecnológicos e a agroecologia englobando uma perspectiva social e cultural. Altieri (2007), ao propor uma atualização dos grandes problemas enfrentados pela agricultura no século XXI, considera entre esses a agricultura orgânica empresarial e a substituição de insumos<sup>189</sup>.

Vemos que América latina y Europa son las regiones que más avanzan en la agricultura orgánica, junto con Estados Unidos y Canadá; sin embargo, el 80% de estos 27 millones de hectáreas están bajo el modelo de agricultura de sustitución de insumos. La sustitución de insumos no es otra cosa que el cambio del paquete tecnológico. Estos sistemas son certificados: no

---

<sup>187</sup> Entrevista concedida por educador a Thelmely Torres Rego em 3 de novembro de 2010.

<sup>188</sup> Entrevista concedida por liderança do MST do Setor de Formação/Educação a Thelmely Torres Rego em 8 de junho de 2010.

<sup>189</sup> Outros problemas levantados pelo autor são: a globalização e os tratados de livre comércio, a biotecnologia e os cultivos transgênicos, os biocombustíveis e as mudanças climáticas (ALTIERI, 2007).

importa si los trabajadores agrícolas están mal pagados, o son maltratados, como los mexicanos; no importa si la frutilla vale dos o tres veces más, si va a alimentar a algunos privilegiados de California. La certificación no incluye los aspectos de tipo social, de equidad (ALTIERI, 2007, p. 84-85).

Costa Neto (2008) diferencia o agronegócio dos produtos orgânicos da agroecologia, entendendo que a diferença não está no aspecto tecnológico, mas na opção de desenvolvimento rural para o país. O agronegócio orgânico só muda as técnicas agrícolas, mas mantém a produção em larga escala, as monoculturas, os mesmos problemas ecológicos, excluindo a agricultura familiar (ALTIERI, 2007).

O Censo Agropecuário 2006 foi o primeiro a investigar a prática da agricultura orgânica nos estabelecimentos agropecuários e identificou que 1% dos estabelecimentos agropecuários de São Paulo fazia uso da agricultura orgânica e desses apenas 6% eram certificados por entidade autorizada. Em relação à certificação, os produtores com mais de 500 ha eram os que mais conseguiam a certificação, e os com menos de 10 ha os que menos certificavam. Em âmbito nacional, os estabelecimentos agropecuários produtores de orgânicos representaram, aproximadamente, 1,8% do total, com 60% da produção destinada à exportação.

A busca do MST nos anos 2000 por um sistema de produção sustentável capaz de se contrapor ao agronegócio colocou a agroecologia como a solução para a organização e produção dos assentamentos. Ainda que para muitas lideranças desse Movimento a agroecologia não seja considerada modo de produção ou não possa realizar-se plenamente nessa forma social, a compreensão de que ela é orgânica ao novo modo de produção e de que o agronegócio é orgânico ao atual modo de produção parece-nos um equívoco. Na década de 1970, Vilar (1985) criticou o uso e a ênfase nos conceitos camponês, campesinato, economia camponesa, rural, por tenderem a isolar os problemas agrários, desvinculando-os do todo. Para o autor, uma *economia camponesa* seria insuficiente para esclarecer origens, crises ou mesmo o destino de uma sociedade, existindo tão somente um modo de vida camponês, não um modo de produção camponês. O autor retomou o conceito modo de produção em Marx, que:

não é só maneira de produzir (e muito menos maneira de trocar). É, ao mesmo tempo, um

complexo técnico de determinado nível, um sistema de relações jurídicas e sociais, ligado ao tipo de exigência desse complexo técnico, e um conjunto de instituições e convicções ideológicas que asseguram o funcionamento do sistema geral (VILAR, 1985, p. 289).

Qualquer menção a uma economia camponesa só fazia sentido para Vilar se ela fosse considerada como parte da economia global. Da mesma forma, entendemos que a agroecologia não pode ocupar o lugar da totalidade. E, mesmo que se reconheça que ela carrega uma potencialidade para constituir o novo e que esteja mais em consonância com outra forma de sociedade, não se pode desconsiderar que enquanto uma ciência, a segunda grande apropriação do capital, também pode ser por este apropriada. Há trinta anos as ONGs vêm trabalhando com agroecologia e persistem as dificuldades de sobrevivência da agricultura familiar. Se o MST tivesse incorporado as tecnologias alternativas já nos anos de 1980 e a agroecologia na primeira metade dos anos de 1990, teria evitado a crise na organização e produção dos assentamentos? A produção convencional ou a agroecológica não correspondem à raiz nem das dificuldades nem da solução da organização da produção nos assentamentos.

Mészáros (2002) alerta para o fato de que o discurso ecológico corresponde a uma aparente mudança do tempo da “onipotência tecnológica” para o do “interesse ecológico universal”. Esse discurso apenas tende a se sobrepor aos problemas sociais e políticos, pois permanece “a ideologia das soluções estritamente tecnológicas” (MÉSZÁROS, 2007). Esse autor nos permite fazer a síntese ao afirmar que o desenvolvimento sustentável pressupõe a “realização progressiva da igualdade substantiva” (2007, p. 185).

Pois *sustentabilidade* significa estar realmente *no controle* dos processos sociais, econômicos e culturais viáveis, pelos quais os seres humanos não apenas sobrevivem, mas também encontram realização, de acordo com os desígnios que estabeleceram para si mesmo, ao invés de ficarem à mercê de forças naturais imprevisíveis e determinações socioeconômicas *quase* naturais. Nossa ordem social existente se constrói no antagonismo estrutural entre capital e trabalho [...] (p. 190).

### 3.4. AGROECOLOGIA: POSSIBILIDADES

A agroecologia poderia ser uma alternativa para ter renda o ano todo e não depender dos bicos e trabalhos temporários. Um sistema agroflorestal tem produto o ano todo. A diversidade permite gerar mais renda<sup>190</sup>.

Ela é alternativa para trabalhar. É uma transição para mim<sup>191</sup>.

Temos que ter um diálogo, não mudar direto, é uma transição, principalmente os novos assentamentos<sup>192</sup>.

Se considerar a realidade local, tem como dar certo<sup>193</sup>.

Para Suchodolski (1976) “a educação pode ajudar realmente – e não utopicamente – a fazer o futuro” (p. 178). Tendo estudado as propostas educacionais ao longo da história, esse autor pergunta como pode a educação não perder o vínculo com a vida atual e, ao mesmo tempo, avançar para um nível de vida mais elevado (SUCHODOLSKI, 1976, p. 177) e propõe uma *educação virada para o futuro* (SUCHODOLSKI, 2002), partindo do pressuposto de que “a realidade presente não é a única realidade”, portanto, não pode ser o “único critério de educação” (p. 101). A educação precisa se associar às atividades sociais e formar pessoas capazes de transformar o presente. O autor não deixa de considerar, entretanto, que o processo de mudança evolui de modo excessivamente lento e deficiente, propondo, assim, que o presente seja submetido à crítica, a fim de acelerar o processo de mudança social, de concretização do que é novo, uma vez que este se faz junto com o velho. Ao afirmar que a realidade presente não é a única, que há uma realidade futura, o autor nos ajuda a compreender que a educação, ainda que necessariamente deva estar articulada às condições materiais da vida, precisa também se voltar para o futuro. Para isso, deve observar os erros e lacunas do presente, visando elaborar um “programa mais lógico da nossa atividade presente” (p. 102). A

---

<sup>190</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 1º de outubro de 2010.

<sup>191</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 4 de outubro de 2010.

<sup>192</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 4 de outubro de 2010.

<sup>193</sup> Entrevista concedida por aluno a Thelmely Torres Rego em 5 de outubro de 2010.

perspectiva é de fortalecer a transição de uma forma social para outra forma social.

Pistrak (2000), referindo-se à escola, entende que esta só pode educar se estiver inserida “no seio da realidade atual, adaptando-se a ela e reorganizando-a ativamente” (PISTRAK, 2000, p. 33). A atualidade para o autor corresponde a “tudo aquilo que na vida da sociedade do nosso período tem requisitos para crescer e desenvolver-se” (PISTRAK, 2009, p. 117) devendo ser compreendida como “luta que começa na brecha rompida...” (PISTRAK, 2009, p. 118). A realidade atual para os educadores soviéticos no período da transição continha o velho e o novo, a “revolução social”, base de organização da nova vida, e a “fortaleza capitalista” em seu entorno (PISTRAK, 2000, p. 32).

A partir das análises desses autores, compreendemos a agroecologia como uma possibilidade de produção para os assentamentos e, conseqüentemente, de processos formativos. Contudo, algumas considerações são necessárias. No documento *Que educação profissional, para que trabalho e para que campo?*<sup>194</sup> o MST questiona se a demanda é por técnicos ou por trabalhadores com formação técnica e se não deveria ser uma formação para qualificar os trabalhadores que estão produzindo no campo (CADERNOS DO ITERRA, 2007). A formação em agroecologia deve priorizar os sujeitos que estão inseridos no trabalho agrícola, jovens ou adultos que podem, de fato, desenvolvê-la, apontar os limites, propor as alternativas, inclusive para os processos formativos nessa área.

Essa formação não precisa estar atrelada a um curso formal. Processos educativos informais, curtos e recorrentes podem corresponder a uma estratégia para desenvolver a agroecologia nos assentamentos, desde que não se restrinjam à formação técnica, com uma perspectiva profissionalizante, mas que articulem ciência e formação política. Essa opção não negligencia a escolarização, que deve continuar, contudo, sem necessariamente associar-se à formação em agroecologia.

Os cursos de educação profissional devem comprometer-se com uma formação que preze pela ciência e pela tecnologia, fundamentais para o desenvolvimento da produção nos assentamentos. Ciência e tecnologia compõem o conhecimento produzido historicamente pela humanidade e não podem ser compreendidas como próprias da forma social capitalista. Nesse sentido, é preciso atentar para uma

---

<sup>194</sup> Documento resultante do Seminário sobre Educação Profissional para as áreas de Reforma Agrária da Região Sul, realizado em Veranópolis/RS em maio de 2007.

compreensão equivocada de que a produção agrícola deve ser como era *no passado*, recusando o desenvolvimento das forças produtivas. No Caderno de Cooperação Agrícola nº 5 de 1998, reeditado em 2007, o MST assinala essa questão:

A ânsia de combater o modelo não pode nos levar ao desvio idealista de achar que todo o progresso técnico alcançado, até aqui, não serve para nada e pensar que devemos “reinventar a roda”. É claro que há muitos aspectos e tecnologias do atual modelo que precisam ser negadas, porque são muito prejudiciais à vida no planeta. Vale sempre lembrar que o conhecimento é fruto de um processo de desenvolvimento de milhares de anos e pertence, portanto, a humanidade e não à meia dúzia de transnacionais do agronegócio (CONCRAB, 2007, p. 10).

Considerando alguns limites apontados no documento *Educação Básica nas áreas de Reforma Agrária do MST*<sup>195</sup> como o “baixo grau de desenvolvimento dos nossos assentamentos”, que “dificulta a colocação da questão tecnológica” (MST, 2006, p. 152), entendemos que a formação em agroecologia também pode se destinar aos jovens como os de nossa pesquisa, desde que haja condições materiais para isso. Vimos que os alunos do eixo do campo tiveram mais condições para desenvolver o trabalho com a agroecologia durante o tempo comunidade em função de estarem em assentamentos em que a produção agrícola estava mais organizada. Essa condição é fundamental quando se busca articular trabalho e educação.

Todavia, os cursos técnico-profissionais devem ir além da formação agrícola, e não somente porque os jovens buscam outras possibilidades, como aponta o depoimento a seguir:

É formação num sentido amplo. Agroecologia é o que permitiu fechar o curso. Os jovens virem não porque é a única opção. No Estado de SP se configurou assim, mas em outras localidades há de saúde, só médio. Isso mostra a falta de acesso ao ensino médio quando o jovem se agarra ao técnico em agroecologia mesmo sem ter essa

---

<sup>195</sup> Documento final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária realizado pelo MST em Luziânia/GO em setembro de 2006.

vontade de atuar com produção. Ele quer se escolarizar. As demandas são de preparação de vestibular. Temos que pensar o acesso ao ensino médio relacionado a outros cursos<sup>196</sup>.

Em síntese, esses cursos deveriam constituir-se a partir da relação entre os sujeitos, os assentamentos e o espaço – território e relações sociais. Primeiro, porque esses sujeitos já não produzem suas vidas apenas do trabalho agrícola, acumulam trabalho ou dividem-se entre os membros da família que exercem o trabalho agrícola e os que buscam alternativas de renda. Também o MST tem constituído assentamentos em diferentes contextos, como aqueles que pesquisamos, divididos em eixo metropolitano e eixo do campo, e que colocam condições de vida e trabalho distintas para esses sujeitos. Por último, a base do MST não se constitui de sujeitos provenientes apenas do campo, mas daqueles que, migrando em busca de trabalho, residiram e trabalharam no campo e na cidade.

---

<sup>196</sup> Entrevista concedida por liderança do MST do Setor de Formação/Educação a Thelmely Torres Rego em 8 de junho de 2010.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diferenças entre os pequenos produtores tornam-se insignificantes ao considerarmos como esses sujeitos têm produzido suas vidas. Essa afirmação não significa que essas diferenças não precisem ser consideradas. As especificidades desses sujeitos são importantes para a formulação de estratégias e ações que venham a melhorar a condição de vida deles no presente. Entendemos, entretanto, que se essas especificidades não forem articuladas à totalidade do contexto do campo, tendem a resultar em estratégias e ações que, além de não propiciarem melhores condições de vida hoje, também não contribuem para a superação do contexto em que vivem.

Da mesma forma o dualismo (oposições entre campo e cidade, agricultor familiar e camponês, produção agroecológica e convencional, quer Revolução Verde ou agronegócio) ao qual o debate sobre a viabilidade da pequena produção agrícola tem se restringido, mostra-se insuficiente para a compreensão do contexto dessa pequena produção, uma vez que, independente da condição específica do pequeno agricultor, em sua maioria, esses sujeitos não conseguem viver apenas da agricultura e buscam complementar ou garantir sua renda em trabalhos temporários e precarizados, seja no campo ou na cidade.

A categoria trabalho emergiu correspondendo à síntese desse debate e contexto, apontando para o acirramento, neste momento histórico, da contradição capital e trabalho, inerente à forma social capitalista. Sob essa perspectiva, entendemos que no campo brasileiro persiste o projeto de desenvolvimento capitalista, rompendo fronteiras em sua incessante busca pela valorização do capital, enquanto, para os trabalhadores, as fronteiras têm diminuído na busca por trabalho.

Diante desse contexto muitos sujeitos sociais colocam-se em luta. O MST, correspondendo a uma das forças em luta no campo brasileiro na atualidade, se coloca contra o capital, sob a perspectiva da luta de classes, e uma luta que, no dia-a-dia, precisa ir além da conquista da terra, buscando a possibilidade concreta de sobrevivência nos assentamentos da reforma agrária. Para tanto, esse Movimento Social, além de levantar a bandeira da reforma agrária, levanta outras bandeiras em função dos limites colocados para a produção da existência dos assentados.

A produção agrícola e sua organização, de tal forma que seja capaz de garantir às famílias assentadas a produção de suas vidas a partir desse trabalho, considerando, ainda, outro projeto para o desenvolvimento do campo brasileiro, e também a educação, para

crianças, jovens e adultos, seja a alfabetização, escolarização ou formação profissional, correspondem a duas dessas bandeiras de luta que justificam a construção de uma estratégia que propicie tanto a escolarização quanto o desenvolvimento da produção agrícola nos assentamentos.

O Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia correspondeu a essa estratégia e também abarcou outra expectativa do MST, a inserção da numerosa juventude assentada no trabalho agrícola e organização deste nos assentamentos. Juventude esta que, como parte da classe trabalhadora, tem sido cada vez mais afetada pela contradição capital e trabalho e por uma educação aligeirada e fragmentada que acentua sua condição de opressão.

Também para o MST, a proposta de educação profissional para o ensino médio contrapõe-se ao dualismo característico da educação brasileira, sobretudo para esse nível de ensino, apontando para uma formação unitária e integral, fundamentada na relação entre trabalho e educação de base marxista, ainda que seja impossível relacionar trabalho e educação, numa perspectiva onilateral, nesta forma social, visto que nela a realidade se faz pelo trabalho abstrato.

Contudo, constatamos em nossa pesquisa que as muitas expectativas colocadas sobre os cursos de formação técnico-profissional tendem a fragilizar esses processos educativos não garantindo em sua amplitude o aprendizado dos conteúdos do ensino técnico, da formação política e da educação básica. Também constatamos dificuldade de inserção dos jovens nos assentamentos, principalmente porque, em sua maioria, eles não trabalham com agricultura.

Concluimos sobre a necessidade de valorizarmos a formação do ensino básico, visto que o conhecimento produzido historicamente pela humanidade, e que tem sido também historicamente negado, é fundamental para o avanço da classe trabalhadora. Apontamos também para a necessidade de pensar a formação dos jovens em sentido amplo (escolar, política, profissional), considerando os limites que enfrentam para a reprodução de suas vidas nas atuais relações sociais. Essa formação, ao mesmo tempo em que precisa ampliar os horizontes dos jovens, deve também aproximá-los de sua realidade e do Movimento que os articula, partindo do pressuposto de que eles darão continuidade à luta.

Nesse sentido, verificamos a fragilidade da formação em agroecologia no curso que pesquisamos em função de não corresponder à realidade dos assentamentos em que residem os alunos, impossibilitando o aprendizado dos jovens, bem como a atuação deles

na perspectiva de um processo educativo com base na relação entre trabalho e educação.

A agroecologia foi incorporada pelo MST não a partir da experiência dos assentados ou de um trabalho da base, mas a partir do entendimento das lideranças de que, diante da problemática da produção nos assentamentos, era preciso buscar uma solução.

Todavia, considerando que os processos educativos devem ter vínculo com a realidade e também apontar para o futuro, concluímos que a formação em agroecologia, objetivando contribuir para o desenvolvimento da produção agrícola nos assentamentos, deve considerar dois aspectos. Primeiro, que esteja inserida numa proposta formativa que avance para a relação entre trabalho e educação, o que pressupõe condições materiais concretas nos assentamentos e disposição dos assentados e lideranças em envolverem-se nesse processo educativo. Ressalvamos a necessidade de debater a agroecologia criticamente, a fim de não gerar equívocos como os que a compreendem como um modo de produção.

Também, a agroecologia pode corresponder a um ensaio para o novo, inserida numa estratégia maior para o avanço da classe trabalhadora, na perspectiva de contribuir para a transformação da realidade. Harvey (2000) reconhece que a forma social capitalista, em sua história, mesmo diante das crises e contradições, tem sido capaz de inovar a fim de realizar seu objetivo, e nos desafia a “dar livre curso à imaginação” (p. 268) para concebermos alternativas ao capitalismo. O autor não faz esta proposta sem considerar o dilema de “pensar estratégica e taticamente acerca do mudar e de onde mudar, sobre como mudar o que e com que ferramentas” e o fato de termos de “continuar de alguma maneira a viver neste mundo” (p. 305). Ainda segundo o autor, “as paixões e expectativas de cunho especulativo do capitalista [...] que mantiveram o sistema em funcionamento, conduzindo-o por novos caminhos e rumo a novos espaços” (p. 334). Da mesma forma, mesmo que não estejamos livres das contradições das condições históricas dadas, nos convida a criar outros espaços, mesmo que no presente se configurem apenas como *espaços de esperança*. Mészáros (2005), contudo, nos alerta para o fato de que as ações imediatas devem fazer parte de uma “estratégia global orientada pelo futuro que se vislumbra” (p. 77).

É tarefa nossa construir propostas de avanço<sup>197</sup>.

---

<sup>197</sup> Entrevista concedida por educador em 3 de outubro de 2010.



**REFERÊNCIAS**

ABRAMOVAY, R. *Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo*. Rio de Janeiro: [s. n.], 2000. 29 p. (Texto para Discussão nº 702, IPEA).

ALTIERI, M. *Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável*. 5 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

ALTIERI, M. La agroecología como alternativa sostenible frente al modelo de agricultura industrial. *Realidad Económica*, Buenos Aires, n. 229, p. 75-93, jul-ago. 2007.

ARAÚJO, P. F. C., et al. *O crescimento da agricultura paulista e as instituições de ensino, pesquisa e extensão numa perspectiva de longo prazo: relatório final do projeto contribuição da FAPESP à agricultura do Estado de São Paulo*. São Paulo: FAPESP, 2003.

AUED, B. W. MST: exceção ou regra? In: AUED, B. W.; PAULILO, M. I. S. (org.). *Agricultura familiar*. Florianópolis: Insular, 2004. p. 229-257.

BARROS, C. J. O lado azedo da cana. *Repórter Brasil Agência de Notícias*, [s. l.], 9 DEZ. 2005. Disponível em <http://reporterbrasil.com.br>. Acesso em: 2 nov. 2010.

BRAVERMAN, H. A revolução técnico-científica. In: BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

CALDART, R. S. Educação profissional na perspectiva da educação do campo. In: CALDART, R. S. (org.). *Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, R. S. Teses sobre a Pedagogia do Movimento. In: MST. Educação básica de nível médio nas áreas de reforma agrária. *Boletim da Educação*, n.11. Edição Especial. São Paulo, 2006.

CANAVESI, F. C. *Tecnologias para quê e para quem? Um estudo da relação entre tecnologia agrícola e poder em assentamentos rurais no*

*norte do Espírito Santo*. 2011. 231 f. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CASTRO, R. P. Escola e mercado: a escola face à institucionalização do desemprego e da precariedade na sociedade colocada ao serviço da economia. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 79-91, jan/jun. 2004.

CAVALCANTE, M.; FERNANDES, B. M. Territorialização do agronegócio e concentração fundiária. *Revista NERA*, Presidente Prudente, ano 11, n.13, p.16-25, jul/dez. 2008.

CONCRAB. Eixos prioritários de ação, princípios de formas. *Caderno de Cooperação Agrícola n. 5*. Edição revista e ampliada. Brasília. 2007.

CONCRAB; MST. O que levar em conta para a organização do assentamento. *Caderno de Cooperação Agrícola n. 10*. São Paulo. 2001.

CONCRAB. Sistema cooperativista dos assentados. *Caderno de Cooperação Agrícola n. 5*. 2 ed. São Paulo. 1998.

CONCRAB. *Caderno de Cooperação Agrícola Nº 5*. 2 ed. 1998.

CORREA, Ciro. *MST en marcha hacia la agroecología: una aproximación a la construcción histórica de la agroecología en el MST*. 2007. Tesis UNIAAM/UCO. Baeza/Córdoba. 2007.

COSTA NETO, C. Relações entre agronegócio e agroecologia no contexto do desenvolvimento rural brasileiro. In: FERNANDES, B. M. (org). *Campesinato e agronegócio na América Latina: a questão agrária atual*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

DALMAGRO, S. L. *A escola no contexto das lutas no MST*. 2010. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

DELGADO, G. C. Uma proposta para desenvolvimento dos assentamentos. *ABRA*, [s. l.], v. 34, n. 2, p. 57-62, jul/dez. 2007.

DELGADO, G. C. A questão agrária no Brasil, 1950-2003. In: Luciana Jaccoud (org.). *Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo*. Brasília: IPEA, 2005.

EMBRAPA MONITORAMENTO POR SATÉLITE. Disponível em <http://www.nordestesp.cnpm.embrapa.br>. Acesso em: 10 nov. 2010.

ENDLICH, A. M. Perspectivas sobre o urbano e o rural. In: SPOSITO M. E. B.; WHITACKER, A. M. (org.). *Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

FERNANDES, B. M. Territórios da questão agrária: campesinato, reforma agrária e agronegócio. *ABRA*, [s. l.], v. 34, n. 2, p. 41-55, jul/dez. 2007.

FERNANDES, B. M. *MST - Movimento dos trabalhadores rurais sem terra: formação e territorialização em São Paulo*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

FREITAS, L. C. de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, M. M. (org.). *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FRIGOTTO, G. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs). *Ensino Médio: ciência e cultura e trabalho. Secretaria de Educação Média e Tecnológica*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004a.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (org.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004b.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. Gaudêncio Frigotto. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.

(orgs). *Ensino Médio: ciência e cultura e trabalho*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GERMER, C. M. O sentido histórico da reforma agrária como processo de redistribuição da terra e da riqueza. *ABRA*, [s. l.], v. 34, n. 2, p. 41-55, jul/dez. 2007.

GERMER, C. M. A irrelevância prática da agricultura “familiar” para o emprego agrícola. *ABRA*, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 47-62, jan/abril. 2002.

GERMER, C. M. O desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro e a reforma agrária. In: STÉDILE, J. P. (org.). *A questão agrária hoje*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 1994.

GIRARDI, E. P. *Atlas da questão agrária brasileira*. Disponível em <http://www4.fct.unesp.br/nera/atlas>. Acesso em 23 de agosto de 2010.

GIRARDI, E. P. *O rural e o urbano: é possível uma tipologia?* 2008. Disponível em <http://www4.fct.unesp.br/nera/atlas>. Acesso em 23 de agosto de 2010.

GRAZIANO DA SILVA, J.; GROSSI, M. E. Del. *O novo rural brasileiro: uma atualização para 1992-98*. Disponível em <http://www.eco.unicamp.br/pesquisa/NEA/pesquisas/rurbano>. Acesso em 8 de outubro de 2010.

GRAZIANO DA SILVA, J. *O novo rural brasileiro*. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 2002.

GRAZIANO DA SILVA, J. O desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro e a reforma agrária. In: STÉDILE, J. P. (org.). *A*

*questão agrária hoje*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 1994.

GRAZIANO DA SILVA, J. *A modernização dolorosa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GRITTI, S. M. Educação profissional rural: formação técnica. In: *Revista do Centro de Educação UFSM*. Jan/abr 2008. Dossiê: Educação do campo. V. 33, n.1, p.127-140.

HARVEY, D. *Espaços de esperança*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

HECHT, S. B. La evolución del pensamiento agroecológico. In: ALTIERI, M. *Agroecología: bases científicas para una agricultura sustentable*. Montevideo: Nordan-Comunidad, 1999.

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).

INEP. *Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária*: PNERA 2004. Brasília: 2007.

ITERRA. Documento do Seminário sobre Educação Profissional para as áreas de Reforma Agrária da Região Sul. In: *Cadernos do ITERRA*, ano VII, n. 13, Veranópolis, 2007.

ITERRA. Avanço da escolarização dos adolescentes. In: *Cadernos do ITERRA*, ano VIII, n. 8, Veranópolis, 2003.

KAUTSKY, K. A evolução da agricultura na sociedade capitalista. In: KAUTSKY, K. *A questão agrária*. Brasília: Linha Gráfica Editora, 1998.

KUENZER, A. Z. A reforma do ensino técnico e suas conseqüências. In: LIMA FILHO, D. L. (org). *Educação profissional: tendências e desafios*. Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 1999.

LEFEBVRE, H. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008a.

LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. 5 ed. São Paulo: Centauro, 2008b.

LUZZI, N. *O debate agroecológico no Brasil: uma construção a partir de diferentes atores sociais*. 2007. 182 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MANACORDA, M. A. *História da educação da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1989.

MARQUES, M. I. M. O conceito de espaço rural em questão. *Terra Livre*, São Paulo, ano 18, n.19, p. 95-112, jul/dez. 2002.

MARX, K. A chamada acumulação primitiva. In: MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996, v. 2.

MARX, K. Processo de trabalho e processo de produzir mais valia. In: MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MARX, K. A maquinaria e a indústria moderna. In: MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

MARX, Karl. Crítica ao Programa de Gotha. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. Moscovo: Edições Progresso; Lisboa: Edições “Avante!”, 1985, Tomo III.

MARX, K. Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório. As diferentes questões. In: MARX, K; ENGELS, F. *Obras escolhidas*.

Moscovo: Edições Progresso; Lisboa: Edições “Avante!”, 1983, p. 79-88, Tomo II.

MARX, K. Prefácio de Para a crítica da economia política. In: MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. (Col. Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. In: In: MARX, K.; ENGELS, F. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, [198-?], p. 21-47, v. 1.

MARTINS, S. Prefácio. In: LEFEBVRE, H. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

MEDEIROS, L. S. *História dos Movimentos Sociais no Campo*. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

MÉSZÁROS, I. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

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

MÉSZÁROS, I. A necessidade do controle social. In: MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento - Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOHR, N. E. R.; VENDRAMINI, C. R. A formação técnico profissional no contexto do MST. In: *Revista do Centro de Educação UFSM*. Jan/abr 2008. Dossiê: Educação do campo. V. 33, n.1, p.107-126.

MPA et al. *Um projeto popular para a agricultura brasileira*. (Via Campesina).

MST. Disponível em [www.mst.org.br](http://www.mst.org.br). Acesso em 10 de setembro de 2010.

MST. *Lutas e conquistas*. 2 ed. São Paulo: MST. 2010.

MST. Caminhos da Educação Básica de nível médio para a juventude das áreas de reforma agrária. In: CALDART, R. S. (org.). *Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MST. Educação básica de nível médio nas áreas de reforma agrária. Grupo de Trabalho (GT): Educação média e profissional. *Boletim da Educação*, n.11. Edição Especial. São Paulo, 2006.

MST. A luta continua: como se organizam os assentados. Caderno de Formação n. 10. São Paulo: MST. 1986.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, A. U. *Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária*. São Paulo: FFLCH, 2007.

OLIVEIRA, A. U. O campo brasileiro no final dos anos 80. In: STÉDILE, J. P. (org.). *A questão agrária hoje*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 1994.

OLIVEIRA, F. *Crítica à razão dualista. O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

PISTRAK, M. M. (org.). *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

POCHMANN, M. *A batalha pelo primeiro emprego: a situação atual e as perspectivas do jovem no mercado de trabalho brasileiro*. 2. Ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

POCHMANN, M. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (org.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. P. 217-241.

RAMOS, M. N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org). *Ensino Médio: ciência e cultura e trabalho*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

REPÓRTER BRASIL. *Relatório sobre o Brasil dos Agrocombustíveis*. 2009. Disponível em [http://reporterbrasil.org.br/documentos/o\\_brasil\\_dos\\_agrocombustiveis\\_v2.pdf](http://reporterbrasil.org.br/documentos/o_brasil_dos_agrocombustiveis_v2.pdf).

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, M. *A urbanização brasileira*. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

SAVIANI, D. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade. In: SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

SILVA, A. G.; ARAÚJO, J. P. O dilema da assessoria em assentamentos rurais: entre o ideal concebido e o real praticado. *Revista Extensão Rural*, Santa Maria, ano XV, p. 103-127, jan-jun. 2008.

STÉDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. *Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. São Paulo: Centauro, 2002.

SUCHODOLSKI, B. *Teoria marxista da educação*. vol. 3. Lisboa: Editorial Estampa, 1976.

SUCUPIRA, F. Ministério Público quer acabar com remuneração por produção. *Repórter Brasil Agência de Notícias*, [s. 1.], 26 fev. 2006. Disponível em <http://reporterbrasil.com.br>. Acesso em: 2 nov. 2010.

TRINDADE, G. A. *O trabalho e a Pedagogia da Alternância na Casa Familiar Rural de Pato Branco – PR*. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

UNICAMP. *Projeto do Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia*. Faculdade de Engenharia Agrícola. Campinas. 2006.

VEIGA, J. E. *Cidades imaginárias*. O Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Autores Associados, 2003.

VEIGA, J. E. et al. *O Brasil rural precisa de uma estratégia de desenvolvimento*. Brasília: [s. n.], 2001. 82 p. (Texto para discussão n° 1, MDA/CNDRS/NEAD).

VENDRAMINI, C. R. *Escola em assentamentos rurais: o desafio na relação entre trabalho e ensino*. Anais. IV Simpósio sobre Reforma Agrária e Assentamentos Rurais. Araraquara/SP: UNIARA e NUPEDOR, 2010a.

VENDRAMINI, C. R. A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético. In: MOLINA, M. C. (Org.). *Educação do campo e pesquisa II*. Brasília/DF: MDA/MEC, 2010b. p. 127-135.

VENDRAMINI, C. R. A natureza de classe dos trabalhadores Sem-Terra. In: AUED, B. W.; PAULILO, M. I. S. (org.). *Agricultura familiar*. Florianópolis: Insular, 2004. p. 217-227.

VENDRAMINI, C. R. A escola diante do multifacetado espaço rural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 145-165, jan/jun. 2004.

VILAR, P. Economia camponesa? In: VILAR, P. *Iniciação ao vocabulário da análise histórica*. Edições João Sá da Costa, 1985.

WANDERLEY, M. N. B. A ruralidade no Brasil moderno. Por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: GIARRACCA, N. (org.). *Uma nueva ruralidad em América Latina?* Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2001.

WELCH, C. A. *A semente foi plantada: as raízes paulistas do movimento sindical camponês no Brasil, 1924-1964*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.



**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1 COM ALUNOS**

## Questionário aplicado aos alunos

### 1. Dados Gerais

Nome

Data de nascimento

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Endereço:

Contatos

### 2. Parte da sua história

2.1. Onde você nasceu?

( ) Acampamento

( ) Assentamento

( ) Cidade

( ) Campo

Cidade/Estado

2.2. Onde você mora?

( ) Acampamento

( ) Assentamento

( ) Cidade

( ) Campo

Cidade/Estado

2.3. Onde já morou ao longo de sua vida? Responda considerando:

Campo ou cidade

Se no campo: acampamento, assentamento, propriedade própria, propriedade alugada, propriedade de parente

Cidade/Estado

Por quanto tempo

2.4. Onde cursou o Ensino Fundamental?

( ) Escola itinerante. Séries:

( ) Escola municipal no assentamento/acampamento. Séries:

( ) Escola municipal na cidade. Séries:

( ) Escola municipal no campo. Séries:

( ) Escola estadual na cidade. Séries:

( ) Escola estadual no campo. Séries:

( ) Outra: Séries:

2.5. Você trabalha? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, onde e o que você faz?

2.6. Você já trabalhou em outros lugares? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, onde e o que você fazia?

2.7. No seu tempo livre o que gosta de fazer e onde você faz essas atividades?

### **3. Parte da sua história e da sua família**

3.1. Sobre seu pai

Nome do pai:

Idade do pai:

Onde ele nasceu?

Onde ele mora?

Cidade/Estado

Ele é assentado ou acampado da Reforma Agrária?

Ele estudou até que série?

Ele ainda estuda? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, o quê e onde?

Onde ele trabalha?

Que outros lugares ele já trabalhou?

3.2. Sobre sua mãe

Nome da mãe:

Idade da mãe:

Onde ela nasceu?

Onde ela mora?

Cidade/Estado

Ela é assentada ou acampada da Reforma Agrária?

Ela estudou até que série?

Ela ainda estuda? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, o quê e onde?

Onde ela trabalha?

Que outros lugares ela já trabalhou?

3.3. Sobre seus irmãos

Você tem irmãos? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, quantos?

Dos que estudam, preencha as seguintes informações:

Idade

Escola (Escola itinerante, Escola municipal no assentamento/acampamento, Escola municipal na cidade; Escola

municipal no campo; Escola estadual na cidade; Escola estadual no campo; Outra).

Dos que trabalham, preencha as seguintes informações:

Idade

Onde trabalha

O que faz

#### **4. A história a escrever**

Gostaria de continuar os estudos? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, o que gostaria de estudar numa graduação e onde gostaria de trabalhar?

Se não pretende continuar os estudos, o que pretende fazer ao concluir o Ensino Médio?

#### **5. A história presente: sobre o Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia**

Por que optou por fazer esse Curso do Ensino Médio?

Já tinha cursado ou iniciado o Ensino Médio em outra escola?

( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual? (escola e local).

Por que optou por fazer novamente o Ensino Médio ou desistiu do outro curso e iniciou este?

Desse curso que está fazendo, quais as disciplinas/conteúdos:

Que tem mais afinidade/interesse? Por quê?

Que tem menos afinidade/interesse? Por quê?

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 2 COM ALUNOS**

### Questionário aplicado aos alunos

1. O curso correspondeu às suas expectativas?  
 Sim  
 Não  
 Em parte  
 Muito além
  
2. Você se identificou com a área técnica em agroecologia?  
 Sim  
 Não  
 Em parte
  
3. Você gostaria de atuar na área da agroecologia?  
 Sim  
 Não
  
4. No seu assentamento se trabalha a produção agroecológica?  
 Sim  
 Não  
 Em parte
  
5. Você trabalhou no seu assentamento com agroecologia durante os *tempos comunidade*?  
 Sim, no meu lote  
 Não  
 Sim, mas não no meu lote
  
6. Seus pais trabalham a produção agroecológica?  
 Sim  
 Não  
 Em parte
  
7. Você acha que a produção agroecológica é uma opção para a sustentabilidade dos assentamentos  
 Sim  
 Não  
 Em parte  
Por quê?
  
8. Quais os principais produtos da agropecuária na sua região?

9. Quais os principais produtos da agropecuária no seu assentamento?

10. No seu lote tem produção agropecuária?

Sim

Não

Qual(is) produto(s) são os principais para gerar renda para a sua família?

11. Quem trabalha no seu lote?

Pai

Mãe

Família

Outros

12. A renda da sua família...

vem apenas do lote

vem do lote e de outro(s) trabalhos(s) agropecuários com carteira assinada

vem do lote e de outro(s) trabalhos(s) não agropecuários com carteira assinada

vem do lote e de outro(s) trabalhos(s) agropecuários sem carteira assinada (temporários)

vem do lote e de outro(s) trabalhos(s) não agropecuários sem carteira assinada (temporários)

13. Você trabalha?

sim, em atividade agropecuária no meu lote

sim, em atividade agropecuária não no meu lote

sim, em atividade não agropecuária

não trabalho

14. Você já morou na cidade?

sim

não

\_\_\_\_\_ anos.

15. Já morou em quantas cidades? \_\_\_\_\_ cidades

16. Você já morou no campo

sim

não

\_\_\_\_\_ anos.

17. Atualmente mora...

no campo

na cidade

nos dois lugares

18. Prefere morar no campo ou na cidade?

no campo

na cidade

tanto faz

19. Tem diferenças entre morar num lugar ou no outro?

sim

não

Se sim, o que é diferente?

E o que é igual?

20. Faria alguma sugestão de formação/curso para jovens dos assentamentos ao Movimento?

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS**

### **Roteiro de entrevista com alunos**

Nome.

Idade.

Residência atual. Onde já morou.

Expectativas ao se inscrever no curso e atualmente, ao concluir.

Avaliação sobre o Curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia.  
Sobre o tempo comunidade.

Compreensão sobre agroecologia (para o aluno e nos assentamentos).  
Pretensões em relação a estudo e trabalho.

Caracterização do campo na sua cidade/região, produção agrícola no lote, assentamento, agronegócio, agricultura familiar.

Trabalho dos pais/família no campo (o que produzem, como vendem, para quem vendem, é coletivo, individual, têm outro trabalho, quantos trabalham no campo).

Produção da vida pela família (histórico, cotidiano).

Sobre estudo (local, facilidades e dificuldades).

Relação campo e cidade (já morou nos dois espaços, diferenças e semelhanças, facilidades e dificuldades, preferências).

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM  
EDUCADORES**

### **Roteiro de entrevista com educadores**

Disciplinas lecionadas.

Em relação ao curso, a avaliação sobre: proposta do curso; alunos; conteúdo; infraestrutura (instrumentos, recursos etc.); tempo comunidade; participação das famílias; corpo docente; coordenação político-pedagógica.

Caracterização dos alunos.

Relação dos alunos com o curso. Com um curso profissionalizante. Com a agroecologia. Com o campo e a cidade (sobre a realidade de alunos que vivem ou viveram na cidade, em outras atividades, sem vínculo com a agricultura e um curso que propõe a agroecologia).

Inserção da agroecologia nos assentamentos e no Movimento.

Relação dos alunos com o Movimento?

**APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM  
LIDERANÇAS**

## **Roteiro de entrevista com lideranças**

Histórico do curso.

Quais as expectativas: com um ensino médio integrado ao técnico; alunos; agroecologia.

Partiu de quem a proposta?

Como foi o processo de elaboração? Quem participou (regionais)?

Como se formaram as parcerias?

Como ele se constituiu em relação ao que foi proposto?

Como se deu o processo de seleção dos alunos?

Como se deu o processo de constituição do corpo docente?

Qual o papel que cada parceiro assumiu em relação ao curso?

Avaliação sobre o curso: em relação aos alunos, corpo docente, conteúdo, infraestrutura, parcerias, junção do ensino médio ao técnico, técnico em agroecologia etc.

Sobre a participação das famílias nos assentamentos.

Sobre o tempo comunidade.

Sobre educação e formação e inserção dos jovens. As expectativas e estratégias do Movimento para a formação dos jovens.

Sobre trabalho. Produção agrícola nos assentamentos. Modelo produtivo. Agroecologia. As expectativas e estratégias do movimento para inserção dos jovens.

Sobre a relação campo/cidade na atualidade. Sobre a realidade de alunos que viveram na cidade, trabalharam em outras atividades sem vínculo com a agricultura e um curso que propõe a agroecologia.